EDUCADORES RESILIENTES, ESCUELAS RESILIENTES

Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles

Christopher Day
Qing Gu

EDUCADORES XXI

narcea

Educadores resilientes, escuelas resilientes

Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles

Christopher Day
Qing Gu

NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID

CHRISTOPHER DAY ha publicado en NARCEA

- *Formar docentes. Cómo, cuõndo y en qué condiciones aprende el profesorado.*
- *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.*

CHRISTOPHER DAY y **QING GU** han publicado en NARCEA

- *Profesores: vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos.*

Dedicamos este libro a todos aquellos educadores cuya capacidad para
la resiliencia diaria a lo largo de su carrera,
ha hecho que sean capaces, a pesar de las circunstancias,
de seguir construyendo el conocimiento
en aquellos a quienes enseñan y en la materia que imparten,
para aplicar ese conocimiento a sus prácticas de aula
y marcar la diferencia en el aprendizaje
y el logro de cada uno de sus alumnos….

Y a quienes tratan de comprender qué les es de ayuda
y qué entorpece su camino.

Índice

PRÓLOGO de *Ann Lieberman*

INTRODUCCIÓN

I. NATURALEZA DE LA RESILIENCIA DEL EDUCADOR

1. La naturaleza de la resiliencia. Perspectivas de la investigación interdisciplinar

Resiliencia: avances en su comprensión
Naturaleza de la resiliencia
La resiliencia de los educadores: un concepto relacional
Conclusiones

2. Por qué la mejor enseñanza en las escuelas necesita *resiliencia en lo cotidiano*

Desarrollar el capital profesional
¿Qué es el estrés vinculado con el trabajo?
Las ausencias del profesor y la cultura escolar
Los efectos de la sustitución de profesores
Resiliencia en lo cotidiano
La resiliencia no es una cualidad innata
Cinco retos que ponen a prueba la resiliencia
Conclusiones

3. Bienestar y emociones. Importancia del cuidado

El bienestar personal y social del docente
Energía emocional

Una crítica a la inteligencia emocional
Emociones y salud
La vida emocional del cerebro
El continuum de recuperación de la resiliencia
Contextos que suponen un reto para el bienestar
El optimismo académico
La esperanza, la resiliencia y la capacidad de enseñar bien
"Reservas de cuidado". Educadores resilientes, alumnos resilientes
Conclusiones

II. CONSTRUIR LA RESILIENCIA DE LOS EDUCADORES. IMPORTANCIA DE LOS CONTEXTOS

4. Identidades y compromiso en el contexto de trabajo. El yo vocacional

Identidad y resiliencia
Cómo gestionar los discursos contrapuestos en la formación y representación de las identidades profesionales
Identidad, compromiso y resiliencia
La vocación de educar
Conclusiones: autoeficacia, emociones y resiliencia

5. El desarrollo profesional del docente y su permanencia en el trabajo

Las fases de la vida profesional
Futuro incierto: los primeros cinco años
Cómo impactan las condiciones de trabajo sobre los "profesores prometedores"
Identidad de los profesores en el ecuador de su carrera
Profesores veteranos: adaptación
Permanecer en la profesión: los profesores de las escuelas urbanas
Profesores que trabajan en escuelas insertas en comunidades desfavorecidas
Conclusiones

6. Factores que promueven la resiliencia en el lugar de trabajo

Escenarios de trabajo y autoeficacia
La influencia del director
Invirtiendo en la persona
Invirtiendo en el aprendizaje y desarrollo profesional
Aprendizaje inclusivo
Metáforas del aprendizaje y desarrollo profesional
Capacidad para construir resiliencia
Conclusiones

III. POR QUÉ ES IMPORTANTE LA RESILIENCIA EN LOS DOCENTES

7. Líderes resilientes, escuelas resilientes

Disposiciones para la resiliencia asociadas al éxito en el liderazgo
Propósito moral
Retos de la resiliencia en escuelas insertas en comunidades desfavorecidas
"Reservas de esperanza", cuando las propias reservas se agotan
Conclusiones

8. Papel de la resiliencia en el compromiso y eficacia del educador a lo largo de su carrera profesional

Relaciones, resiliencia y eficacia
Construir la resiliencia relacional con los colegas, con los dírectivos y con el alumnado
Cómo sostener la resiliencia en los profesores: retrato de dos educadores
Vinculando la resiliencia con la eficacia
Conclusiones

9. Sostener la resiliencia y la calidad en tiempos de cambio

La permanencia del profesorado: la calidad importa

Sostener la calidad en los profesores y en las escuelas

OCHO MENSAJES-CLAVE A LOS EDUCADORES

BIBLIOGRAFÍA

Prólogo

Quizás no exista ninguna otra expresión en el campo de la educación que sea más popular y dominante como la que se corresponde con idea de que la "calidad docente" es la clave de las buenas escuelas. ¿Pero cómo la definimos? ¿Qué significa? ¿Qué aspecto tiene? ¿Cómo es que los profesores se convierten en personas resilientes y altamente cualificadas, teniendo en cuenta todos los cambios que se les exige que implementen?

Educadores resilientes, escuelas resilientes: constuir y sostener la calidad en tiempos difíciles introduce estas ideas en un brillante debate en torno a la complejidad y la profundidad de lo que significa ser un profesor resiliente y de calidad.

Basándose en la investigación internacional y en muchas experiencias de la práctica cotidiana, Day y Gu nos hacen partícipes de una importante discusión en torno a los vínculos entre los profesores en tanto que individuos, sus relaciones (tanto personales como profesionales) y las condiciones organizacionales en las que trabajan. Mientras leemos, vamos construyendo una comprensión del modo en que *los profesores que son resilientes se convierten*, con el paso del tiempo, *en educadores de calidad*.

Primero contemplaremos los hallazgos empíricos que muestran cómo los investigadores de todo el mundo han observado la resiliencia y lo que ésta significa. Han descubierto varias cosas: que muchos profesores aprenden a tener una respuesta positiva ante la adversidad; que los profesores aprenden con el tiempo cómo volverse resilientes; y que, cuando los profesores se sienten competentes y apoyados en su lugar de trabajo, se puede construir la resiliencia.

Para muchas personas, la capacidad de volverse resiliente llega al tiempo que aprenden a convertirse en expertos en resolución de conflictos, cuando desarrollan un fuerte sentido de lo que hacen y

cuando se sienten socialmente competentes.

Pero aprendemos que esto depende de las circunstancias individuales, que a su vez se hallan bajo la influencia del entorno. Yo misma me hallo aún construyendo mi propia formación como profesora de escuela primaria, a pesar de que hace muchos años que lo soy. Había llegado a tener hasta 46 alumnos en un aula con niños y niñas de 11-12 años. Si con ello no bastara, se acababan de introducir las matemáticas modernas y era el inicio de una era de lectura individualizada.

Estaba en una nueva escuela, con un director nuevo en Simi Valley, un nuevo suburbio de Los Angeles. A pesar de que puede que esto no fuera algo común, nuestro bienestar como profesores era evidente, y es que nuestro director era sensible, inteligente y un gran apoyo para nosotros. Pero era igualmente importante el grupo de profesores, que hacíamos juntos los 50 kilómetros de trayecto en coche que nos separaban de nuestra escuela.

A pesar de que el primer año fue difícil para mí, me sentí apoyada por mis colegas, por el director y por mi familia; y eso, unido al entusiasmo de mis alumnos, me hizo continuar. ¡Las influencias positivas del entorno social y mis propias pequeñas victorias hicieron que me sintiera con la confianza suficiente como para poder aprender a ser profesora!

Los autores señalan que la presión en los resultados de los alumnos, el aumento de la evaluación externa y una creciente carga de trabajo ha supuesto un duro golpe para la resiliencia.

Enseñar exige "resiliencia diaria", pero las demandas actuales suponen una presión sobre el sentido de la propia identidad profesional de los profesores y a menudo modifican la naturaleza de la cultura escolar. La resiliencia diaria disminuye a medida que los profesores pierden el sentido del porqué escogieron dicha profesión. Tal y como lo plantean los autores: "Las exigencias externas al empleo y la mediación social interaccionan para construir o reducir la autoeficacia,[1] la satisfacción con el empleo y la capacidad para ser resiliente".

El aprendizaje es un campo en el que es muy importante que los profesores se sientan apoyados, exactamente como sus alumnos, y necesitan sentirse cuidados, dado que la enseñanza es tan exigente. Aunque los alumnos y su aprendizaje están en el centro

de la vida del profesor, éste es muy sensible a las influencias de las políticas educativas, a las relaciones en el lugar de trabajo, y a su propia capacidad para influir en los demás.

Quienes están en la enseñanza aprenden a atravesar situaciones duras y a no tomárselas como algo personal. Quienes abandonan la enseñanza tienden a responder de forma más personal a los desafíos que las nuevas demandas parecen requerir y esto socava su identidad profesional. Se van alejando de su sentido de estar cumpliendo una misión y por tanto del sentido de lo que es la enseñanza.

Pero los profesores cambian con el tiempo. De nuevo, los autores del libro documentan lo que sabemos a partir de la investigación en torno a la enseñanza a lo largo de la carrera profesional. Si la cultura de la escuela da importancia al apoyo, y el aprendizaje profesional prosigue, es muy probable que los profesores permanezcan en la enseñanza. Pero si se producen repetidos ataques contra su propio sentido de la identidad y los profesores se sienten vulnerables ante las cambiantes circunstancias en vez de apoyados, la resiliencia declina y éstos pierden su motivación y eficacia.

Como en otras profesiones, los profesores aprenden que el progreso en su carrera es de vital importancia, dado que mejora el trabajo, eleva su confianza para enfrentarse a las crecientes expectativas y les anima a poner en práctica su creciente comprensión de los alumnos, del contenido de la materia y del aprendizaje.

Las condiciones que existen en la escuela tienen una crucial importancia para los profesores. Cuando los profesores se sienten apoyados y animados por sus colegas, y cuando hay oportunidades para trabajar juntos, logran la *resiliencia que necesitan para seguir y para mantenerse motivados* y satisfechos mientras trabajan.

Con la lectura de este libro, aprenderemos que el liderazgo también tiene una importancia crítica en relación a unas buenas condiciones de trabajo, dado que son los directores quienes pueden establecer el clima adecuado, fomentar el sentido de comunidad e invertir en los profesores como individuos. La plenitud en el trabajo reduce parte del estrés que los profesores sienten y los directores pueden contribuir a ello mediante el modo en que conectan con ellos y cómo construyen una cultura colaborativa.

En estas culturas escolares los profesores son más positivos, llegan a confiar unos en otros, y construyen optimismo entre sus colegas, a pesar de las demandas que se les plantean, y que a menudo confunden enseñanza con “enseñar para aprobar el examen”.

Los autores construyen una maravillosa argumentación que explica por qué debemos trabajar en pro de la resiliencia en la enseñanza, no solo porque sea una cosa importante que hacer sino porque tiene mucho que ver con apoyar la calidad docente. Documentando investigaciones y ejemplos tomados de la práctica, confeccionan una sólida argumentación en favor de la resiliencia, basándose en la idea de que ésta mantiene el compromiso de los profesores para enseñar bien, sirve de apoyo a su identidad profesional y construye un importante activo de la enseñanza de calidad.

¡Todo esto es justo lo que se necesita para afrontar los desafíos de una sociedad cambiante!

ANN LIEBERMAN,
INVESTIGADORA SENIOR
UNIVERSIDAD DE STANFORD

[1] Concepto creado por el psicólogo de Stanford Albert Bandura; vendría a ser la creencia en nuestra propia capacidad para hacer cualquier tarea [N. de la Trad.].

Introducción

Empezamos este libro tomando en consideración *los derechos* de *todos los alumnos*, de *todas las escuelas* de *cualquier país del mundo*. Creemos que cada uno de ellos tiene el derecho no solo de contar con oportunidades educativas, sino también de que les enseñen profesores que, además de estar formados en el currículo y estar versados en pedagogía, sean constantes y perseverantes en su compromiso de animarles a aprender y rendir, sea cual sea la motivación propia que cada alumno tenga y los conocimientos o habilidades que posea, y que ellos mismos demuestren una pasión por su propio aprendizaje.

En cierto sentido, estas son verdades evidentes en torno a la tarea principal de todo profesor, que es *implicar a los alumnos en el aprendizaje y asistirles en su desarrollo personal, social e intelectual*. No obstante, estas verdades no siempre serán fáciles de lograr, de modo constante, durante una carrera profesional que puede prolongarse durante treinta años o más.

Los alumnos no solo tienen derecho a recibir la mejor enseñanza posible. También tienen derecho a que les enseñen profesores que sepan desenvolverse bien. Los líderes escolares, especialmente los directores, juegan un papel clave a la hora de dirigir exitosamente sus escuelas, brindando unas condiciones, estructuras y culturas de la enseñanza óptimas, capacitando a los profesores para que respondan positivamente a las inevitables incertidumbres cotidianas que son inherentes a su vida profesional y, a través de esto, sostener su compromiso, su bienestar, su eficacia y lograr buenas oportunidades de vida para niños y jóvenes.

Es esto, unido a los matices de las interacciones dinámicas entre los entornos personales, del lugar de trabajo, socioculturales y de las políticas educativas, lo que sostiene y capacita a quienes permanecen en la enseñanza para seguir esforzándose su tarea.

Como nos han contado los alumnos de escuelas exitosas, sus profesores y directores no están allí por dinero. Están, como ellos dicen, porque “les importamos”. Es un liderazgo fuerte y colectivo, así como un sentido individual del propósito moral y una ética del cuidado lo que hace que estas escuelas sean resilientes y eficaces.

Al tiempo que la cohesión social de las sociedades se tambalea y que muchas familias empiezan a distanciarse de la escuela, no cesan de emerger relatos de desencanto, por parte de muchos alumnos y profesores agotados; alumnos cuyo aprendizaje se ha convertido en una tarea rutinaria y profesores para quienes la enseñanza se ha convertido “tan solo en un empleo”.

Buena parte de las investigaciones sobre el trabajo y la vida de los profesores señalan con alarmante regularidad y en gran cantidad de países, la reducción de la motivación de los profesores, el aumento del estrés y la desgana y, en su forma extrema, el *burnout*.

Temas como el “desgaste docente” y el “estrés” siguen dominando las investigaciones educativas y continúan siendo un rasgo constante de los informes sobre motivación docente y bienestar nacional e internacional. Junto a esto, el “efecto colateral” del aumento de profesores sustitutos y los índices de abandono por parte de los alumnos, particularmente de aquellos que se hallan en comunidades con un alto índice de pobreza, suelen tender a ser altos.

Todo ello ha hecho que las asociaciones de profesores y los diseñadores de políticas estén cada vez más preocupados por problemas que no conciernen solo a cómo conservar a sus profesores, sino también cómo mantener su compromiso y calidad.

Las políticas de retención se han configurado predominantemente alrededor de los primeros años de enseñanza de los profesores, dado que es la época en la que se localizan los mayores índices de abandono. Sea como sea, en una época en la que el perfil de edad de los profesores del Reino Unido, de Estados Unidos y de muchos otros países tiende a situarse en alguien con más de veinte años de experiencia y del que se espera que cumpla con las persistentes y sucesivas reformas de las políticas educativas y con los cambios curriculares y de los entornos demográficos de las escuelas, también existe la urgente necesidad de *investigar con mayor profundidad las maneras de apoyar y*

renovar la resiliencia que tienen la mayoría de los profesores más experimentados, y que hace que sean capaces de cumplir eficazmente con las demandas que requiere esforzarse por enseñar en el siglo XXI.

El trabajo de los profesores se enmarca en una era de tiempos difíciles en la que el enfoque de las políticas de muchos países ha pasado de la provisión y de la atención al proceso al énfasis en los resultados (OCDE, 2012a). El informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) de la OCDE, por ejemplo, está teniendo una influencia sin precedentes en las políticas nacionales de mejora y en los estándares de muchos estados. El veloz desarrollo del interés internacional en "adelantar a Shangai" y conseguir mejores resultados que los sistemas líderes del mundo (Tucker, 2011) ha contribuido a intensificar aún más el énfasis nacional e internacional en los estándares, en el rendimiento y en la "confiabilidad". Para múltiples escuelas de multitud de países, esto significa que sus valores educativos y sus prácticas, particularmente en relación al progreso y los logros de sus alumnos, se hallen ahora bajo el escrutinio público. Al mismo tiempo, el amplio movimiento de población acaecido en muchos países ha hecho que las escuelas de las comunidades locales se hayan vuelto más diversificadas (OCDE, 2010).

Aparejado con este cambio en las poblaciones de alumnos están las responsabilidades comunitarias y sociales más amplias y más explícitamente articuladas que se espera que las escuelas asuman a la hora de sostener a sus comunidades, a otras escuelas y a otros servicios públicos (OCDE, 2008). También, en muchos países, se espera que las escuelas gestionen un movimiento que concurre hacia la descentralización de la gestión financiera y las funciones de control de calidad, de modo que todo ello recaiga también sobre las escuelas (Ball, 2000, 2003; Baker y LeTendre, 2005; OCDE, 2008, 2010). Por tanto, para tener éxito en estos tiempos difíciles, los profesores, las escuelas y los líderes escolares deben tener una mirada abierta, ser optimistas, tener esperanza y por encima de todo: ser resilientes.

Este libro examinará *en qué consiste capacitar a los profesores y las escuelas para sostener la calidad de su pasión y compromiso en los buenos y en los malos momentos y qué podría impedirles sostenerla*. Basándonos en la investigación internacional y

utilizando testimonios extraídos de la práctica de profesores en distintas fases de la vida docente, en una variada gama de escuelas, analizaremos las condiciones e interacciones complejas, individuales, relacionales y organizacionales que influyen en su motivación y su habilidad para ser resilientes.

Asociaremos la resiliencia con una persistencia en la esperanza y un empeño, presente en los profesores, por esforzarse para alcanzar y implicar a todos los alumnos en el mejor aprendizaje para ellos, a pesar de los desafíos que pueda suponer. Lo haremos sabiendo que la resiliencia no es simplemente un rasgo individual, que se desarrolla o no se desarrolla solo a través de las experiencias individuales de la infancia. Desde luego que la habilidad de los individuos por ser resilientes variará según el momento y según las circunstancias; y que cada individuo manejará dichas circunstancias de distinta manera. Pero aun así, la capacidad de ser resiliente suele fluctuar a lo largo de la carrera docente.

Hasta qué punto cada profesor sea capaz de ejercer su capacidad de ser resiliente dependerá no solo de su historia individual y su sentido interno de la motivación y del compromiso, sino también de la influencia del entorno escolar, de sus colegas y de la calidad del liderazgo presente en su escuela. Además, situaremos nuestro examen de la resiliencia dentro de los entornos de políticas sociales, culturales e intelectuales en los que se inserta el trabajo y la vida de los profesores.

El libro resumirá las investigaciones clave que se han producido en torno a la resiliencia en el campo educativo y en otras disciplinas. Los recientes avances en psicología positiva y en neurociencia, por ejemplo, han brindado importantes contribuciones que han hecho que los investigadores en educación sean capaces de reconceptualizar los déficits y problemas de estrés, de abandono y de desgana como una necesidad positiva de resiliencia. Han descubierto que la resiliencia no es un rasgo psicológico fijo, sino una capacidad dinámica que puede estar influida por factores socioculturales, y que la capacidad de resiliencia puede desarrollarse o verse erosionada en función de estos y otros factores.

Así, “las cualidades que los profesores traen consigo a su trabajo no siempre bastan para garantizar unas mejores prácticas de

enseñanza" (Kennedy, 2010: 591). Como Kennedy, hacemos una distinción entre calidad del profesor y calidad de la enseñanza, dado que no solo cuentan los profesores, sino también lo que estos hacen en el aula.

Los capítulos del libro siempre se basarán en la investigación empírica realizada por los autores y sus colegas para brindar ricas ilustraciones de distintos escenarios o espacios de batalla en los que, los profesores y los líderes en diferentes fases de su carrera y en diferentes escuelas, muestran que son capaces de conservar su capacidad de ser resilientes.

Argumentaremos en este libro que *ser un profesor resiliente va más allá de la mera supervivencia cotidiana*. Esforzarse por enseñar, a lo largo de una carrera de treinta años o más, requiere que los profesores sean capaces de ejercer lo que nosotros llamamos la "resiliencia en lo cotidiano", algo que las condiciones del aula exigen de modo inherente. La resiliencia, en este sentido, es más que la voluntad y la capacidad de persistir en circunstancias adversas.

Este libro será el primero en brindar una panorámica global, basada en la investigación y la práctica, en torno a la naturaleza de la resiliencia de los profesores, sobre cómo se puede alimentar en su contexto y por qué es importante para la mejora de la calidad y los estándares de las escuelas.

A pesar de que se hayan señalado similares vinculaciones entre autoeficacia, bienestar, compromiso, energía emocional, resiliencia y estándares de enseñanza y aprendizaje, ha habido pocos estudios empíricos que se hayan centrado en comprender por qué para algunos profesores enseñar se convierte en "un mero empleo" mientras para otros sigue siendo "una vocación apasionada"; y cómo los contextos del lugar de trabajo, así como las disposiciones personales, influyen en las trayectorias de resiliencia de estos.

Este libro también gira en torno a los líderes escolares que, a menudo y contra todo pronóstico, logran alcanzar y superar los retos de las innumerables reformas de las políticas educativas, modificar los contextos de enseñanza y aprendizaje y sostener a los profesores para crear y construir las condiciones organizacionales y relacionales para que estos desarrollen sus capacidades en pro del logro y el éxito de sus alumnos.

Tenemos la esperanza de que sus contenidos brindarán un planteamiento bien fundamentado y productivo, no solo sobre cómo atraer, desarrollar y sostener la calidad de los profesores y su compromiso, sino también para identificar cuáles son las condiciones que capacitan y fomentan que los profesores se esfuercen en enseñar a lo largo de toda su carrera y en contextos cambiantes, tanto a nivel personal, profesional, escolar y social como en relación a las políticas educativas.

En vez de seguir centrándonos en el estrés, creemos que debemos llegar a entender *qué pueden hacer las escuelas, los profesores mismos y las organizaciones que diseñan las políticas para construir las capacidades de los profesores para ser resilientes*, de modo que las exigencias de la enseñanza puedan sobrellevarse y gestionarse mejor, y que a la vez, se pueda satisfacer el derecho del alumno a ser enseñado por parte de personas que gocen de un reconocimiento, estén comprometidos y se muestren entusiastas.

EDUCADORES RESILIENTES, ESCUELAS RESILIENTES

Este libro desentraña la compleja y dinámica interacción entre los recursos profesionales y psicológicos de los profesores, las condiciones del lugar de trabajo y el apoyo del equipo directivo, que capacita a los profesores que se dedican a la enseñanza a seguir marcando la diferencia en su carrera, a pesar de los cambios en las políticas, en el lugar de trabajo, y las circunstancias profesionales y personales.

Aunque se ha escrito mucho en estos años sobre el estrés y el *burnout* de los profesores, contamos con pocas investigaciones que registren las condiciones que son esenciales para que los profesores puedan sostener su compromiso y efectividad en su vida profesional, en contextos difíciles y de cambio.

Basándose en una gama de investigaciones educativas, psicológicas, socioculturales y neurocientíficas, junto a los tetimonios y relatos brindados por profesores de una variedad de escuelas primarias y secundarias de ámbito internacional, y a partir de su propia investigación sobre el trabajo, las vidas e identidades de los profesionales de la enseñanza, los autores discuten la naturaleza dinámica, las formas y las prácticas de la resiliencia de

los profesores. Argumentan que la resiliencia en los profesores no consiste solo en su habilidad para recuperarse en circunstancias extremadamente adversas, sino también en su *capacidad para la resiliencia en lo cotidiano*, haciendo que sean capaces de mantener el compromiso y la eficacia requeridas para responder positivamente a las inevitables incertidumbres inherentes a su vida profesional.

Los autores concluyen que la resiliencia en los profesores puede ser alimentada por los entornos intelectuales, sociales y organizacionales en los que viven y trabajan, en vez de constituir un mero atributo personal o un rasgo determinado por la naturaleza de cada cual o por las experiencias pasadas.

Este libro será de interés clave para quienes diseñan políticas educativas, para directivos de instituciones educativas, docentes, y para las organizaciones de formación y desarrollo docente que desean mejorar la calidad y los estándares de las escuelas.

CHRISTOPHER DAY QING GU
UNIVERSIDAD DE NOTTINGHAM (REINO UNIDO)

I

NATURALEZA DE LA RESILIENCIA DEL EDUCADOR

Capítulo 1

La naturaleza de la resiliencia
Perspectivas de la investigación interdisciplinar

En este capítulo, describiremos diversos estudios basados en la investigación que ayudan a comprender la naturaleza de la resiliencia en los profesores. Los avances en la investigación en psicología, psicología positiva, neurología, estudios de las organizaciones y otras disciplinas brindarán unas importantes bases conceptuales para nuestro debate sobre la resiliencia en el lugar de trabajo como un fenómeno psicológico y sociocultural que se comprende mejor en tanto que proceso dinámico dentro de un sistema social de interrelaciones.

La investigación reciente en educación contribuirá aún más a nuestra matizada conceptualización de la naturaleza dinámica y relacional de la resiliencia en los profesores.

El presente capítulo mostrará que la capacidad de los profesores para ser resilientes en circunstancias adversas y mantener lo que llamamos "resiliencia cotidiana" está influida *por* y asociada *con* su funcionamiento psicológico, emocional, comportamental y cognitivo (académica o profesionalmente) dentro de una gama de entornos personales, relacionales y organizacionales. No es, por tanto, una cualidad innata y fija, sino algo que los entornos sociales, culturales e intelectuales, en los que los profesores viven y trabajan, moldean y cultivan.

El capítulo también mostrará que la resiliencia no es una cualidad que esté reservada a *un puñado de héroes.* Lejos de ello, puede ser un rasgo compartido por otros muchos profesores

que siguen estando extraordinariamente comprometidos con servir al aprendizaje y al logro de los niños, cada día y también en el transcurso de su vida profesional.

RESILIENCIA: AVANCES EN SU COMPRENSIÓN

Los avances en la comprensión de la naturaleza de la resiliencia en otras disciplinas brindan una importante contribución conceptual a nuestro análisis de las percepciones registradas por los profesores mismos en relación a su resiliencia. Esta investigación, en términos generales, sugiere que la resiliencia es un constructo inestable (Rutter, 1990; Cichetti, 1993; Masten *et al*. 1999) que implica el funcionamiento psicológico, comportamental y cognitivo (a nivel académico o profesional), así como a la regulación emocional (Greenberg, 2006; Luthar y Brown, 2007) dentro de una gama de entornos personales, relacionales y organizacionales.

La noción de resiliencia se originó en las disciplinas de la psiquiatría y de la psicología del desarrollo, como resultado de una creciente atención a las características o rasgos personales que capacitan a algunos niños, a pesar de haber sido calificados como en riesgo de experimentar resutados negativos en su vida, para adaptarse positivamente y progresar (Howard *et al*., 1999; Waller, 2001).

Desde una perspectiva cronológica, la década de 1980 marcó un cambio de paradigma en el concepto de resiliencia, partiendo de uno que se centraba en la comprensión del dolor, la lucha y el sufrimiento implicado en el proceso de adaptación frente a la adversidad, a otro más centrado en comprender las cualidades positivas y los puntos fuertes (Gore y Eckenrode, 1994; Henderson y Milstein, 2003). A lo largo de dos décadas, el enfoque de la investigación en torno a la resiliencia en las disciplinas de las ciencias sociales y comportamentales ha pasado de identificar rasgos personales y factores protectores a investigar los procesos de protección subyacentes; por ejemplo, cómo tales factores pueden contribuir a unos resultados positivos (Luthar et. al., 2000).

Sea como sea, a pesar de este progreso en el enfoque, Howard *et al*., (1999) y Luthar *et al*., (2000) sostienen que la investigación en el área de la resiliencia estaría seriamente limitada si las bases teóricas de la resiliencia siguen obviándose en la mayoría de

estudios. Desde el cambio de siglo, una serie de importantes avances en la investigación de la biología han brindado nuevas evidencias de los sólidos efectos de los entornos tempranos de cuidado y, por tanto, prometedores y persuasivos argumentos para los tipos de intervenciones que es más probable que marquen una diferencia en las trayectorias de vida de los niños (Luthar y Brown, 2007; véase también Curtis y Cicchetti, 2003; Cicchetti y Valentino, 2006).

A pesar de esta diversidad en cuanto a los planteamientos de la investigación sobre la resiliencia, una panorámica crítica de los hallazgos empíricos de diferentes disciplinas, que se han producido a lo largo del tiempo, sugiere que existen coincidencias en relación al modo en que conceptualizan la resiliencia. En primer lugar y ante todo, buena parte de la investigación previa en resiliencia presupone la presencia de una amenaza al *status quo*, una respuesta positiva a las condiciones de adversidad significativa (Masten y Garmezy, 1985; Masten *et al*., 1999; Cicchetti y Garmezy, 1993; Luthar *et al*., 2000). En segundo lugar, sugiere que la resiliencia no es una cualidad que sea innata o fija. Lejos de ello, es algo que puede aprenderse y adquirirse (Higgins, 1994).

Asociado con esto está la tercera consideración, y es que las características personales, las competencias y las influencias positivas del entorno social en las que el individuo trabaja y vive, de forma independiente y juntas, interaccionan para contribuir al proceso de construcción de la resiliencia (Gordon *et al*., 2000; Rutter, 2006; Zucker, 2006). De hecho, Luthar (2000: 554) afirma que el término "resiliencia" debe siempre emplearse cuando se refiere a un "proceso o fenómeno de competencia" que es dinámico, y que implica "una adaptación positiva dentro del contexto de adversidad significativa".

NATURALEZA DE LA RESILIENCIA

La resiliencia como un constructo psicológico

El reciente desarrollo de Fredrickson (2001, 2004) de una teoría "de la ampliación y construcción" de las emociones potivas brinda un útil marco conceptual psicológico. Ella observa que un subconjunto de emociones positivas –alegría, interés, satisfacción y

amor– promueven el descubrimiento de vínculos sociales, que sirven para construir los recursos personales de los individuos. Estos recursos personales, que abarcan desde los recursos físicos e intelectuales hasta los recursos sociales y psicológicos, "funcionan como reservas en las que poder basarse después para mejorar las posibilidades de lidiar con éxito con las circunstancias, y sobrevivir" (Fredrickson, 2004: 1367). En otras palabras, las emociones positivas alimentan la resiliencia psicológica:

> La evidencia sugiere, que las emociones positivas pueden alimentar diferencias individuales en cuanto a la resiliencia. Al señalar que la resiliencia psicológica es un recurso personal duradero, la teoría de la ampliación y la construcción realiza la sólida predicción de que las experiencias de emociones positivas pueden también, con el tiempo, construir resiliencia psicológica, no solo reflejarla. Esto es, hasta el punto que las emociones positivas amplían los ámbitos de la atención y la cognición, capacitando para el pensamiento flexible y creativo, y que también deberían hacer que aumenten los recursos duraderos de las personas para lidiar con las circunstancias (Isen, 1990; Aspinwall, 1998, 2001; Fredrickson y Joiner, 2002).

Y lo más importante, sugiere que "los recursos personales acumulados durante estados de emociones positivas son duraderos, (sobreviviendo) a los estados emocionales transitorios que conducen a su adquisición, y que "a través de experiencias de emociones positivas (…) las personas se transforman a sí mismas, volviéndose unos individuos más creativos, reconocidos, resilientes, integrados socialmente y sanos" (2004: 1369).

La teoría de la ampliación y la construcción de las emociones positivas de Fredrickson desde una perspectiva psicológica, brinda una importante contribución al establecimiento de una base conceptual para comprender las cualidades resilientes de los profesores que están realizando un trabajo que en sí mismo no es solo intelectual, sino que por naturaleza es también emocional; y refleja el trabajo de diferentes investigadores educativos en torno a la naturaleza del aprendizaje (Palmer, 1998; Nias, 1989, 1999; Fried, 2001).

Por ejemplo, Hargreaves (1998: 835), sugiere que las emociones están en el corazón del aprendizaje:

> La buena enseñanza está cargada de emociones positivas. No es solo una cuestión de conocer el tema, de ser eficiente, de poseer las competencias correctas o de aprender todas las técnicas adecuadas. Los buenos profesores no solo son máquinas bien engrasadas. Son seres emocionales y apasionados que conectan con sus alumnos y llenan su trabajo y sus clases con placer, creatividad, y alegría.

En su estudio de los profesores de secundaria de América, Nieto (2003: 122) también descubrió que lo que hacía que los profesores siguieran en la profesión era "la parte emocional". Ella describe la enseñanza como una empresa intelectual que implica amor, rabia, depresión, esperanza y posibilidades. Nieto afirma que en los contextos contemporáneos de la enseñanza, una comunidad de aprendizaje es un importante incentivo que hace que los profesores sigan (desarrollaremos este tema en el Capítulo 6). Llevando a cabo el aprendizaje en "comunidades de práctica" (Wenger, 1998), los profesores consolidarán un sentido de pertenencia y de responsabilidad compartida, mejorando la motivación y la percepción de su eficacia, desarrollando aspectos de cualidades de la resiliencia y progresando y floreciendo social y profesionalmente, Y más importante aún: sus cualidades resilientes no sirven meramente a su progresión positiva en materia de desarrollo. También interaccionan con las influencias negativas y limitaciones que, como las cualidades profesionales de los profesores, pueden desarrollarse y llegar a constituir un punto fuerte.

En una investigación a gran escala en torno a las variaciones en las vidas, en el trabajo y en la eficacia de los profesores en varias escuelas de Inglaterra (Day *et al.*, 2007a) también observó que en el contexto emocional de la enseñanza, el progreso y desarrollo de los alumnos estaba constantemente alimentado por la satisfacción y motivación de los profesores con su empleo, pero que esto se ve mediado positiva o negativamente por una serie de factores que afectan a sus capacidades para recuperarse de las decepciones y la adversidad y mantener su compromiso con la profesión.

Resiliencia: un concepto multidimensional y socialmente construido

Aunque el concepto de resiliencia elaborado desde el campo de la psicología ayuda a clarificar los factores internos y las características personales de las personas que poseen dicho rasgo, la noción de resiliencia que tiene en cuenta los contextos sociales y culturales del trabajo y la vida de los individuos promueve una perspectiva que la considera como un rasgo multidimensional y que se comprende mejor en tanto que dinámica dentro de un sistema social de interrelaciones (Walsh, 1998; también Richardson *et al.*, 1990; Benard, 1991, 1995; Gordon, 1995; Luthar *et al.*, 2000;

Henderson y Milstein, 2003).

Por tanto, puede que todos nazcamos con una base experiencial de tipo biológico en lo que respecta a nuestra capacidad de resiliencia, “gracias a la que somos capaces de desarrollar competencias sociales, habilidades de resolución de problemas, una conciencia crítica, autonomía y un sentido del propósito” (Benardm 1995: 1).

Sea como sea, la capacidad para ser resiliente en circunstancias negativas, tanto si están vinculadas con factores personales o con factores profesionales, pueden mejorarse o inhibirse por la naturaleza de los entornos en los que trabajamos, la gente con la que trabajamos y la fuerza de nuestras creencias o aspiraciones (Benard, 1991; Luthar, 1996; Henderson y Milstein, 2003; Oswald *et al*., 2003; Day *et al*., 2006).

Luthar (1996) distingue entre la ego-resiliencia y la resiliencia, y también llama la atención sobre la naturaleza dinámica y multidimensional de las cualidades resilientes. Afirma que la primera es una característica personal del individuo y no presupone una exposición a la adversidad sustancial, mientras que la última es un proceso de desarrollo dinámico y presupone la exposición a condiciones significativamente negativas (véase también Luthar *et al*., 2000).

Esta distinción implica que las cualidades resilientes pueden aprenderse y adquirirse (Higgins, 1994) y que dicha adquisición se realiza mediante la provisión de factores protectores relevantes y prácticos, tales como las altas expectativas, los entornos de aprendizaje positivos, una comunidad social fuerte y unas relaciones de apoyo entre pares (Glasser, 1965; Rutter *et al*., 1979; Werner y Smith, 1988; Benard, 1991, 1995; Wang, 1997; Pence, 1998; Johnson *et. al*., 1999; Oswald *et al*., 2003).

De acuerdo con esta distinción, Masten (1994) advierte contra un uso de la palabra “resiliencia” que implique la engañosa connotación de un rasgo separado de la personalidad, recomendando que “resiliencia” se use “exclusivamente cuando se refiera al mantenimiento de una adaptación positiva bajo las exigentes condiciones de la vida” (citado en Luthar *et al*., 2000: 546).

Por tanto, existe un considerable *corpus* de investigación en el

que la resiliencia se considera como un constructo relativo, multidimensional y evolutivo (Rutter, 1990; Howard *et al.*, 1999; Luthar *et al.*, 2000). Es un fenómeno que está influido por las circunstancias individuales, la situación y el entorno y por tanto implica componentes mucho más complejos que los recogidos por una descripción personal específica de un rasgo interno o la afirmación de un mero recurso. No es algo estático porque "no hay duda de que todos los individuos –resilientes o no– muestran fluctuaciones en el tiempo en el dominio de sus adaptaciones particulares" (Luthar *et al.*, 2000: 551). Esto es particularmente relevante en la comprensión de la resiliencia en adultos, en su trabajo y durante toda su vida.

LA RESILIENCIA DE LOS EDUCADORES: UN CONCEPTO RELACIONAL

Históricamente, los avances en la comprensión de la resiliencia se han construido, como hemos señalado, en primer lugar, sobre la investigación en niños. El trabajo empírico con adultos aún está en sus inicios. De todos modos, la resiliencia en adultos, como en niños, no está asociada tan solo a unos atributos personales (Luthar y Brown, 2007). Más bien, es "una construcción social" (Ungar, 2004; 342) influida por factores multidimensionales que son únicos en cada contexto. En su trabajo sobre los planteamientos cognitivos-comportamentales de la resiliencia, Neenan (2009) añade que no es una cualidad que esté reservada a "unos pocos seres extraordinarios"; los "individuos normales, que son la mayoría" pueden también aprenderla y adquirirla (Neenan, 2009: 7). Él defiende el concepto de *resiliencia de rutina* para enfatizar que la resiliencia comprende respuestas cognitivas, comportamentales y emocionales a las vicisitudes de la vida diaria. A través de un "activo proceso de auto-corrección y desarrollo" (Higgins, 1994: 1), capacita a los individuos para desplazarse hacia sus objetivos y perseguir lo que perciben que es importante para ellos, "no importa si lo hacen lenta o dubitativamente" (Neenan, 2009: 17). Él afirma que la "actitud (el sentido atribuido a las cosas) es el corazón de la resiliencia".

Características de la resiliencia del docente

Basándonos en las observaciones de la investigación en torno a la resiliencia de diferentes disciplinas y en nuestra propia investigación (Gu y Day, 2007, 2013; Gu y Li, 2013) descubrimos que la resiliencia del profesor tiene *tres características distintivas*.

1. *Es específica del* contexto

Las cualidades resilientes de los profesores se comprenden mejor, teniendo en cuenta no solo "el contexto más próximo de la escuela o el aula" sino también "el contexto profesional más amplio del trabajo" (Beltman *et al*., 2011: 190; véase también Mansfield *et al*., 2012). Existe abundante bibliografía educativa que muestra que una gestión escolar que sirva de apoyo al aprendizaje, la confianza en el liderazgo y una devolución positiva de los padres y los alumnos son influencias positivas clave para la motivación y la resiliencia de los profesores (por ejemplo Huberman, 1993; Webb *et al*., 2004; Brunetti, 2006; Leithwood *et al*., 2006a; Day *et al*., 2007; Castro *et al*., 2010; Meister y Ahrens, 2011). Señalan que el modo en que los directores exitosos median en las influencias negativas de los contextos macro de las políticas educativas y los contextos de nivel medio externos a la escuela crean unas culturas escolares positivas que alimentan la capacidad de los profesores para el aprendizaje y el desarrollo (Leithwood *et al*., 2006a; Day y Leithwood, 2007; Gu *et al*., 2008; Robinson *et al*., 2009; Leithwood *et al*., 2010; Sammons *et al*., 2011; Gu y Johansson, 2014).

La investigación VITAE en Inglaterra (Day *et al*., 2006, 2007a) descubrió que para los profesores noveles, el reconocimiento y el apoyo de un liderazgo escolar fuerte había jugado un papel central a la hora de facilitar su sentido de la identidad profesional y sostener su motivación, su compromiso y una trayectoria positiva en la escuela y/o profesión (Day y Gu, 2010). La investigación contemplaba las variaciones en el trabajo y la vida de 300 profesores en diferentes fases de su vida profesional en 100 escuelas primarias y secundarias durante un periodo de cuatro años. Para muchos de los nuevos profesores sus escuelas habían dado forma a sus percepciones de lo que es la realidad de la enseñanza y habían determinado si su trayectoria en la profesión iba a tener un inicio "fácil" o "doloroso".

2. *La resiliencia del profesor también es* específica del rol

Está íntimamente asociada a la fuerza y a la convicción de su compromiso vocacional; y es esta vocación interna docente y el compromiso de ser de utilidad a los demás lo que distingue la enseñanza de muchos otros empleos y ocupaciones (Hansen, 1995).

En su investigación sobre los profesores de institutos de barrios marginales de los Estados Unidos, Brunetti (2006: 813) definió la resiliencia del profesor como "una cualidad que hace que los profesores sean capaces de mantener su compromiso con la enseñanza a pesar de las difíciles condiciones y los recurrentes contratiempos existentes". Descubrió que los propósitos morales y los valores éticos constituyen importantes puntos fuertes de tipo intelectual, emocional y espiritual que hacen que los profesores sean capaces de ser resilientes durante el transcurso de su carrera (Day, 2004; OCDE, 2005b; Palmer, 2007; Gu y Day, 2013). Con el tiempo, la investigación también ha descubierto de forma consistente que entre los factores más importantes que influyen en las cualidades resilientes de los profesores están las creencias de estos en su eficacia y si tienen la capacidad de ayudar efectivamente a los niños a aprender y lograr sus metas (Kitching *et al*., 2009; Morgan *et al*., 2010; Hong, 2012).

Los profesores resilientes no son meros supervivientes de la profesión, porque "hacen más que simplemente atravesar experiencias emocionales difíciles, manteniendo ante una amenaza su equilibrio interno" (Higgins, 1994: 1). Lejos de ello, despliegan una capacidad de desarrollo y de realización personal persiguiendo aquellos objetivos que tienen un sentido personal y profesional que, "une al ser, la materia de estudio y los alumnos en la trama de la vida" y conecta su "intelecto, emoción y espíritu" en sus *corazones* (Palmer, 2007: 11).

3. *Ser resiliente significa* algo más que "recuperarse" *rápida y eficazmente de las dificultades.*

Además de las presiones de la rutina y las inevitables incertidumbres que caracterizan el trabajo y la vida diaria de muchos profesores (y de ahí la necesidad de una "resiliencia del día a día"), también se enfrentan a desafíos que son específicos a cada

una de las fases de su vida profesional. La evidencia empírica aportada por el estudio de Gu y Li sobre 568 profesores de escuela primaria y secundaria en Beijing, por ejemplo, muestra que a pesar de que los escenarios que suponen un reto para ellos en cada una de las fases de su vida profesional y personal puede que sean de distinta naturaleza, la intensidad de la energía física, emocional e intelectual requerida para manejarlos podría ser muy similar (Gu y Li, 2013). Teniendo en cuenta esto, está claro que la habilidad de los profesores para ser resilientes: "No está principalmente asociada con la capacidad de 'recuperarse' o reponerse de experiencias y acontecimientos altamente traumáticos, sino más bien con la capacidad para mantener el equilibrio y el sentido del compromiso y de la pertenencia en los distintos universos cotidianos en los que enseñan" (Gu y Day, 2013: 26).

Resiliencia relacional

Los universos de los profesores se organizan alrededor de distintos conjuntos de relaciones y roles: "profesores con alumnos, profesores con otros profesores, profesores con profesores y con el director de la escuela" (Bryk y Schneider, 2002: 20). La investigación educativa demuestra que la organización social de la escuela –cuando se caracteriza por tener relaciones de apoyo, de confianza y amistosas entre colegas y entre los diferentes agentes de la comunidad– fomenta la capacidad colectiva de los profesores, su compromiso y eficacia (Bryk y Schneider, 2002; Tschannen-Moran y Barr, 2004; Sammons *et al.*, 2007; Day y Gu, 2010). De todos modos, hasta ahora no se ha investigado suficientemente cómo esta resiliencia relacional influye en los profesores.

Las evidencias empíricas que provienen de la neurociencia y la psicología ponen en primer plano el papel de las relaciones en la construcción y el desarrollo de la resiliencia en circunstancias adversas y cotidianas. El descubrimiento de los neurocientíficos del cerebro social revela que "estamos programados para conectar entre nosotros" (Goleman, 2006: 4) y brinda una base biológica que ayuda a comprender la importancia de contar con relaciones de buena calidad para mantener un sentido positivo de la identidad, del bienestar y de la efectividad en nuestro trabajo diario y en nuestras vidas. Goodwin (2005: 615, citado en Edwards, 2007: 8), que escribe desde una perspectiva psicológica, sostiene que "las

relaciones de cercanía actúan como un importante 'cohesionador social' y ayudan a la gente a lidiar con las incertidumbres de un mundo cambiante". En el campo de la psicología positiva, se ha prestado particular atención a los recursos relacionales y a cuál es su contribución a la resiliencia (Masten, 2001; Gorman, 2005; Luthans *et al.*, 2007). Luthar (2006: 780) también argumenta que la "[r]esiliencia descansa, fundamentalmente, sobre las relaciones".

> Las relaciones están en la "raíz" de la resiliencia. Cuando las relaciones cotidianas reflejan un continuo abuso, rencor e inseguridad, esto amenaza profundamente la resiliencia, así como las capacidades personales que de otro modo podrían fomentarse. Y a la inversa, la presencia de apoyo, amor y seguridad fomenta la resiliencia, reforzando los puntos fuertes innatos de las personas (tales como la autoeficacia, las emociones positivas y la regulación de emociones), midiendo estos atributos personales en términos biológicos y/o comportamentales (Luthar y Brown, 2007: 947).

De todos modos, hasta ahora, la mayoría de estudios psicológicos sobre la resiliencia se han alejado con lentitud de un modelo de desarrollo del "yo separado" (Jordan, 2004), cosa que sigue implicando que la resiliencia reside, en gran parte, en la propia persona (Luthar y Brown, 2007). Las relaciones se contemplan como un activo externo, "dado", un recurso o factor de protección que tiene una influencia sustancial en los atributos individuales de la persona y a través de ellos, en el desarrollo de su bienestar, de la percepción de su propia eficacia y de sus cualidades resilientes (Engh *et al.*, 2006; Luthar, 2006; Taylor, 2007). El énfasis en los beneficios de las relaciones, por tanto, se sitúa en el individuo que tiene necesidad de apoyo; y el acento de la investigación tiende a restringirse a una "forma unidireccional, desde el punto de vista de un individuo que busca apoyo por parte de otro individuo o grupo" (Jordan, 1992: 1). El problema subyacente a este planteamiento es que no logra abordar plenamente el papel de la sensación individual de pertenencia y la capacidad de mantener la conexión y/o conformar nuevas conexiones con los demás mediante vínculos seguros, confiables y duraderos.

A diferencia de la definición "tradicional" de resiliencia, Jordan (1992, 2004, 2006, 2012) ha propuesto un modelo de *resiliencia relacional* para hacer hincapié en que "la resiliencia debe contemplarse como una dinámica relacional" (1992: 1). Ella argumenta que "la resiliencia no reside en el individuo, sino en la

capacidad de conectar con los demás" (2012: 73). Un sistema cultural tóxico que niega la importancia que tiene para el desarrollo la conexión con los demás es perjudicial, y lo es de dos maneras que están interrelacionadas entre sí: por un lado, devalúa nuestra necesidad de los demás y dificulta nuestra habilidad para dirigirnos a ellos en busca de apoyo en momentos de susfrimiento (Jordan, 2010); por el otro lado, supone un reto para "nuestra capacidad para conformar una construcción de relaciones de apoyo y resiliencia" (2012: 74).

Basándose en recientes descubrimientos de los estudios neurocientíficos, Jordan (2012) afirma que a pesar de las presiones presentes en culturas disfuncionales y que bloquean el flujo natural de desconexión-conexión, la robusta habilidad de nuestro cerebro para cambiar puede hacer que las personas sean capaces de reelaborar conexiones sanas, lograr un vínculo más seguro con los demás y por medio de ello "empezar a cambiar patrones subyacentes de aislamiento e inmovilización" (2012: 74). Además, para Jordan, (1992: 1) ser resilientes no significa necesariamente "hacer borrón y cuenta nueva" a un estado previamente existente; más bien, implica "movimiento a través y más allá del estrés o del sufrimiento en una integración personal y relacional nueva y más global". Una implicación mutua empática, el empoderamiento y los esfuerzos para descubrir un camino de vuelta a una conexión con los demás son el núcleo de este movimiento; y la transformación personal (es decir, el desarrollo positivo y creativo) y el cambio social que promueve una mayor conexión con los demás, unas mejores relaciones y el desarrollo personal son la consecuencia última (Jordan, 2004).

En el modelo de resiliencia relacional de Jordan resuena poderosamente la conceptualización de las relaciones de cuidado y de confianza presente en la bibliografía educativa, especialmente en relación con las maneras en que estas influyen en el sentido de compromiso, de la resiliencia y de la eficacia de los profesores. Noddings (2005: 15) afirma que una relación de cuidado es "en su forma más básica, una conexión o encuentro entre dos seres humanos: un cuidador y un receptor del cuidado, o alguien *cuidado por*". El trabajo de Solomon y Flores (2001: 87) sobre la confianza se suma a la argumentación de Noddings, haciendo hincapié en que una relación de confianza se "cultiva", es "un asunto de

esfuerzo humano" y por tanto "nunca es algo que esté 'listo y al alcance de la mano'": "a menudo puede y debe ser creada de forma concienzuda, no es algo que sencillamente se da por sentado".

Por extensión, una vez se han creado, se han nutrido y se han desarrollado relaciones profesionales, abiertas y de confianza dentro del espacio escolar y más allá de este, no solo facilitan las acciones coordinadas entre individuos, sino que también permiten a las personas perseguir sus objetivos, y sirven para cohesionar la organización y a través de ello, mejorar su eficacia (Putnam, 1993; Field, 2008; Hargreaves y Fullan, 2012).

Para los profesores, las relaciones y las redes sociales dentro y entre los lugares de trabajo brindan recursos intelectuales, espirituales y emocionales que pueden usar para mejorar su eficacia colectiva y las creencias compartidas en torno al control profesional, su influencia y su responsabilidad y, en última instancia, para mejorar los logros de sus alumnos (Goddard, 2002; Goddard *et al*., 2004; Mawhinney *et al*., 2005).

La potencia conceptual que tiene que usar el modelo de *resiliencia relacional* para examinar el trabajo y la vida de los profesores es triple. En primer lugar y por encima de todo, el modelo reconoce la naturaleza relacional de los universos profesionales de los profesores y el importante papel que juegan las relaciones de apoyo para sostener su sentido del bienestar y del compromiso *con* y *en* la profesión. En segundo lugar, poniendo las relaciones en el centro del trabajo y de la vida de los profesores, reconoce que el sentido colectivo del compañerismo, de la eficacia y de la efectividad se dan como resultado de su articulación, y que los esfuerzos de colaboración que les conectan intelectual, emocional y espiritualmente entre sí son las semillas necesarias para que crezcan y florezcan entre ellos unas relaciones de confianza y de cuidado más profundas.

Y por último pero no menos importante, nos recuerda que el papel de los equipos directivos de las escuelas para crear unas estructuras organizacionales favorables es de suprema importancia para que los profesores logren un sentido de realización y de éxito con sus alumnos.

CONCLUSIONES

Concluimos este capítulo, por tanto, diciendo que *la resiliencia no es una cualidad innata*. Lejos de ello, es un *constructo relativo, evolutivo y dinámico* que hace hincapié en la adaptación positiva y el desarrollo de los individuos ante circunstancias que constituyen un desafío (Rutter, 1990; Howard *et al*., 1999, Luthar *et al*., 2000).

Es tanto un producto de las disposiciones personales y profesionales y los valores, como algo socialmente construido. Lleva consigo un sentido del propósito e implica acciones y participaciones significativas. Además, se desarrolla *junto a*, y se manifiesta *como* un resultado de un proceso dinámico dentro de un contexto dado.

La dimensión social de la resiliencia del profesor reconoce el impacto interactivo de los factores personales, profesionales y situacionales, en el trabajo y en la vida de los profesores, y contextualiza los esfuerzos de los profesores para sostener su compromiso profesional.

Un individuo puede demostrar resiliencia en ciertos contextos y/o en una determinada fase profesional de su vida y al mismo tiempo no lograr desplegar similares cualidades cuando su entorno cambia. Que los cambios repentinos sean percibidos como condiciones adversas o no por parte de los individuos puede variar dependiendo de su ámbito de experiencia en el momento del cambio, de la percepción de su competencia y de la confianza que tengan a la hora de lidiar con las condiciones que han emergido, sus opiniones sobre el significado de su implicación y la disponibilidad de un apoyo apropiado dentro del contexto de cambio.

Para los profesores, cuyos universos profesionales cotidianos están inherentemente caracterizados por las circunstancias y los escenarios inciertos e impredecibles, ser capaces de mantener su compromiso y su calidad profesional significa algo más que recuperarse rápida y eficazmente de las dificultades. En este sentido *cotidiano*, la resiliencia no es una rara cualidad que está reservada a un puñado de héroes. Aunque las estadísticas hayan seguido sugiriendo que la enseñanza es una de las profesiones más estresantes en el siglo XXI (HSE, 2000, 2011; PricewaterhouseCoopers, 2001; Nash, 2005) y que ha experimentado una tasa relativamente alta de rotación laboral, comparada con otras profesiones (Ingersoll, 2003; Ingersoll y Perda, 2011), también existen evidencias que muestran que muchos

profesores han logrado aclimatarse a la, a menudo impredecible, “tormenta” de la escuela y de la vida del aula (Patterson y Kelleher, 2005), y mantener su compromiso para marcar la diferencia de forma sostenida en la trayectoria de aprendizaje de sus alumnos (por ejemplo OCDE, 2005b; Day *et al*., 2007a). En este sentido, la resiliencia no es una cualidad que sea fija.

Es probable que los profesores, a lo largo de su vida profesional, se enfrenten de distinto modo a las influencias, tensiones, preocupaciones profesionales y personales (Day y Gu, 2010). Aunque las maneras que tienen de construir y mantener su vocación, su compromiso y su resiliencia sean complejas y continuas, su capacidad para hacerlo puede fluctuar dependiendo de las influencias de su lugar de trabajo, de su vida personal y también de sus capacidades cognitivas y emocionales para gestionar dichas influencias.

Al analizar qué es lo que mantuvo al 73 % de los 3000 profesores VITAE comprometidos con la profesión (Day *et al*., 2007a), la resiliencia surgió como un importante concepto intelectual y emocional que nos conduce a la cuestión de la calidad de la retención. Vinculando el concepto de resiliencia con los contextos relacionales multidimensionales del trabajo y la vida de los profesores, fuimos capaces de explorar con mayor profundidad cómo el establecimiento de conexiones con colegas y alumnos produce un capital colectivo intelectual y emocional para la realización y el compromiso con el empleo; e identificar el papel crítico de los equipos directivos para crear las condiciones para que crezcan las semillas de la confianza, la apertura, el compañerismo y la responsabilidad colectiva en su escuela. La resiliencia, en este sentido relacional, es la culminación de esfuerzos colectivos y colaborativos.

En los capítulos que siguen, basándonos en evidencias extraídas de la bibliografía educativa, examinaremos con detalle cómo el poseer un sentido profundo de la vocación, puede brindar, a muchos profesores comprometidos, la fuerza interior y el optimismo necesarios para ayudar a todos los niños a aprender cada día en la escuela.

También exploraremos cómo los factores individuales, relacionales y organizacionales median con el impacto de los cambiantes panoramas sociales y de las políticas educativas e

influyen en las maneras en que los profesores sostienen su capacidad para marcar la diferencia en el éxito de sus alumnos.

También sugeriremos, que aunque la capacidad de ser resiliente es una condición necesaria para mantener la calidad en la enseñanza, sin un propósito moral y sin el apoyo de los colegas y de los equipos directivos es poco probable que ésta pueda contribuir a construir y sostener una enseñanza de calidad.

Finalmente, al mostrar las significativas vinculaciones existentes entre el sentido de la resiliencia de los profesores y su eficacia, según su percepción y basándonos en la medición del progreso de los resultados académicos de sus alumnos, nos esforzaremos en mostrar por qué la resiliencia importa a nuestros profesores y a nuestras escuelas y por encima de todo, a nuestros alumnos, y a través de esto, contribuiremos a los actuales debates que se producen entre los diseñadores de políticas, los investigadores y la profesión docente en torno a cómo podemos nutrir y hacer que los profesores de alta calidad permanezcan en la profesión y cómo las escuelas pueden construir y sostener el éxito.

Capítulo 2

Por qué la mejor enseñanza en las escuelas necesita *resiliencia en lo cotidiano*

Basándose en las evidencias de la bibliografía fruto de la investigación y en materia de políticas educativas, este capítulo mostrará que los planes centrados en los resultados presentes en muchos países han hecho que aumenten las presiones sobre las escuelas, no solo para que eleven sus estándares de enseñanza, sino para asegurar que la enseñanza misma esté regida por objetivos, y sirva a unas directrices instrumentalistas más explícitas. Además, mostrará cómo las cambiantes condiciones socioculturales en las que viven los alumnos se han combinado para cargar cada vez más a los profesores con evaluaciones externas, con un trabajo más complejo y con un mayor volumen de trabajo.

En el universo de los profesores del siglo XXI se dice que los conceptos de autonomía y de "activismo" profesional se enfrentan al desafío de las agendas neoliberales y su énfasis en la "performatividad" (Ball, 2003; Sachs, 2003a). No vamos a cuestionar esta evidencia, sino que vamos a examinar cómo esta podría afectar a las capacidades y las aptitudes de los profesores para enseñar dando lo mejor de ellos mismos.

En su síntesis de alrededor de 800 meta-análisis relacionados con los avances de los alumnos, John Hattie (2009: 2) descubrió que: "El acto de enseñar alcanza el éxito *después* [la cursiva es nuestra] de que se haya estructurado la lección, después de que se haya impartido el contenido, y después de que se haya organizado

la clase. El arte de la enseñanza, y sus éxitos más importantes, están relacionados con "lo que sucede después", con la manera en que el profesor reacciona a cómo el alumno interpreta, se acomoda, rechaza o reinventa el contenido y las competencias, cómo el alumno relaciona y aplica ese contenido a otras tareas, y cómo este reacciona a la luz del éxito y el fracaso de los contenidos y los métodos del profesor".

Uno de los hallazgos más importantes de su análisis es que incrementar el feedback que recibe el profesor:

> (…) en materia de lo que los alumnos pueden y no pueden hacer… es más potente que el feedback al alumno (…) Para que el feedback tenga un efecto positivo en el progreso del alumno se requiere un cambio en las percepciones de lo que significa ser profesor (…) y requiere otra forma de interaccionar y de respetar a los alumnos (2009: 4).

Prosigue, refiriéndose a los hallazgos de Marzano (2000: 8) que señalan que "el excepcional rendimiento por parte de los profesores no solo compensa por el rendimiento medio a nivel escolar, sino incluso el rendimiento inefectivo".

Podemos pues, concluir que asegurar el bienestar de los profesores es primordial para el bienestar intelectual y las necesidades de progreso de sus alumnos. Es improbable que un profesor cansado, desencantado o deprimido tenga la energía emocional y la agilidad necesarias para implicarse en las complejas actividades que Hattie (2009: 22-23) considera necesarias para una enseñanza y aprendizaje óptimos:

> Cuando los profesionales ven si el aprendizaje se produce o no se produce, intervienen de formas calculadas y significativas para alterar su dirección y así atender a varios objetivos compartidos, específicos y que constituyen todo un reto. En particular, brindan a los alumnos múltiples oportunidades y alternativas para desarrollar estrategias de aprendizaje basadas en los niveles de aprendizaje superficial *y* profundo.

Para lograrlo, continúa Hattie (2009: 24), los profesores deben ser apasionados y dejarse absorber por el proceso de enseñanza y aprendizaje. De dicha pasión, dice:

> Marcar la diferencia requiere algo más que conocimientos del contenido, actos de enseñanza competente o unos alumnos implicados (…) Requiere amor por el contenido, una postura ética y de cuidado para desear imbuir en los demás un gusto o incluso un amor por la materia que se enseña, y una demostración de que el profesor no solo está enseñando, sino que está aprendiendo de los procesos de los alumnos y de sus resultados del aprendizaje.

Durante la vida de la persona, la mayoría de trabajadores, a pesar de las particularidades de su contexto de trabajo, su rol o estatus, necesitarán, en un momento u otro, durante periodos más cortos o más largos y como un rasgo cotidiano de sus procesos de trabajo, echar mano de reservas de energía física, psicológica o emocional si quieren desempeñar su empleo con todas las habilidades que tengan en su haber. Las escuelas y las aulas, especialmente, exigen una energía de este tipo; en parte porque no todos los alumnos están ahí por decisión propia, y en parte porque una enseñanza y un aprendizaje éxitosos requieren de una inversión cognitiva, social y emocional tanto por parte de los profesores como de los alumnos.

Dadas las probables vinculaciones existentes entre resiliencia y calidad de la enseñanza (véase Capítulo 9), resulta, por tanto, de lo más chocante descubrir que los factores identificadores que influyen y promueven la capacidad y la aptitud para ser resilientes en las escuelas han sido en el pasado ampliamente ignoradas por parte de los gobiernos y de los investigadores, que han preferido centrarse, en cambio, en los problemas de estrés, de *burnout* y de abandono de la profesión por parte de los profesores.

Así, por ejemplo, mientras el informe final del *Skills Tests Review Panel*[1] al Secretario de Estado de Educación de junio del 2012, comisionado por el gobierno inglés para revisar los procedimientos de contratación y selección identificaban la necesidad de nuevas pruebas escritas que evaluaran la alfabetización, la aritmética y el razonamiento, señalaba también que las denominadas “cualidades personales” tales como la comunicación oral, la empatía y la resiliencia debían ser “responsabilidad de quienes imparten la formación” (y no, de las escuelas, en las que transcurre la mayor parte de su vida laboral).

Es necesario investigar exactamente por qué la capacidad y la aptitud para ser resiliente es importante para una didáctica de alta calidad. Por ejemplo, ¿qué padre querría que a su hijo le enseñara un profesor cuyo compromiso se ha ido erosionando con el tiempo? Aquí está lo que expresó un experimentado profesor que había perdido el entusiasmo:

> “Diría que mi compromiso se ha venido abajo. Mi deseo de colaborar ya no está presente. Yo solía ser el número uno. Trabajaba todas las horas que podía, pero ahora siento que ya no merece la pena (…) Se ha ido haciendo cada vez más duro levantarse por la mañana. Venir a la escuela se trata más bien de un deber. Solía

> adorar realmente mi trabajo y buena parte de eso se ha perdido ahora y se terminó durante el año pasado. Se ha vuelto menos divertido y yo estoy menos inclinado a probar cosas nuevas y a exigirme a mí mismo ese extra de *más* que solía dar siempre como profesor".

DESARROLLAR EL CAPITAL PROFESIONAL

El trabajo del profesor, especialmente en el siglo XXI, si es que quiere ser óptimo, requiere, más que nunca, de elevados niveles de energía intelectual y emocional. Requiere una inversión en lo que Andy Hargreaves y Michael Fullan (2012: 3) han descrito como *"capital profesional"*. Esto es una amalgama de "capital humano, social y decisional". Su trabajo se basa y amplía la investigación de Leana (2011) en escuelas de primaria de Nueva York. La citada investigadora descubrió –y quizás no resulte sorprendente– que las sólidas vinculaciones entre la combinación de las aptitudes individuales (capital humano), el talento y "la frecuencia y el énfasis en las conversaciones e interacciones entre iguales (capital social) que estaban en el centro de la formación" (citado en Hargreaves y Fullan, 2012: 3), tenían como resultado que los alumnos obtuvieran resultados más elevados en matemáticas (similares hallazgos a los de Bryk y Schneider, 2002, que descubrieron que la confianza relacional era un factor clave en el éxito de los alumnos, tanto en matemáticas como en lectura, en las escuelas primarias de Chicago; y Karen Seashore Louis, que identificó la confianza relacional como el factor clave de los mejores y más eficaces institutos de Norteamérica). Ellos (Hargreaves y Fullan, 2012: 93-4) definen el tercer elemento del capital profesional, el capital decisional, como:

> (…) el capital que los profesionales adquieren y acumulan a través de la experiencia estructurada y desestructurada, la práctica y la reflexión; un capital que hace que sean capaces de emitir juicios sabios en circunstancias en las que no hay una regla fija o ninguna evidencia indiscutible que les sirva de guía.

Diversos estudios apoyan la idea de que invertir en "capital profesional", tal y como lo definen Hargreaves y Fullan, es probable que dé como resultado unos profesores más motivados, autoeficaces, comprometidos y capaces. Esto se evidencia de diversas y múltiples maneras. Después de todo, en aquellos países en los que los alumnos obtienen buenas puntuaciones en los promedios internacionales (por ejemplo: Corea del Sur, Alberta,

Canadá, Shangai, Singapur y Finlandia), los profesores tienen una elevada formación y estatus y las colaboraciones dentro de la escuela están muy presentes. Sea como sea, tal y como señalan Hargreaves y Fullan –basándose, entre otros, en nuestro propio trabajo–: *el capital profesional de los profesores varía dentro y a lo largo de las distintas fases de su carrera* (2012: 77).

Hasta ahora, la investigación y las políticas de las comunidades han obviado en gran medida la consideración de las variaciones en el trabajo y en la vida de la mayoría de los profesores, y la cuestión de la promoción de la tan necesitada resiliencia en tiempos de cambio sigue siendo un área subestimada y poco investigada. El presente capítulo discutirá estos asuntos, en contextos nacionales e internacionales, que constituyen un reto para la capacidad de los profesores para ser resilientes.

¿QUÉ ES EL ESTRÉS VINCULADO CON EL TRABAJO?

El estrés vinculado con el trabajo se ha definido como "el proceso que emerge cuando los distintos tipos de exigencias del trabajo, y las combinaciones de éstas, exceden la capacidad y la habilidad de la persona para lidiar con ellas" (Health and Safety Executive, 2009, citado en Griffiths, Knight y Mahudin, 2009: 11-12). El estrés no surge solo por "estar ocupado" (una característica clave de la enseñanza es la "carga de trabajo"); no se trata solo de enfrentarse a un reto (dominar nuevas situaciones o aprender nuevas competencias); ni se trata de enfrentarse a los desafíos de los acontecimientos inusuales o dramáticos o bien a los incidentes a corto plazo.

El estrés suele más bien ser el resultado de una adversidad persistente y a largo plazo: por ejemplo, una disrupción constante del aprendizaje y la enseñanza en el aula, condiciones adversas de trabajo o en materia de las relaciones que se tienen con los colegas. Puede ser incluso el resultado de una enfermedad física o de las relaciones externas al centro o de otras circunstancias ajenas a la escuela.

Aunque las capacidades y la habilidad de los individuos para manejar el estrés varían, los cambios en las actitudes y el comportamiento vinculados al trabajo es probable que presenten rasgos similares. Por ejemplo: la pérdida de confianza en la

habilidad de uno para hacer bien su trabajo (baja autoeficacia); la ruptura de relaciones con los colegas; una gestión pobre del tiempo; pérdida de eficacia; constantes sensaciones de fatiga; pérdida de motivación y compromiso; incertidumbre emocional; abandono social y disminución de la calidad del trabajo.

> En resumen, es probable que el estrés vinculado al trabajo se comprenda mejor como un estado emocional desagradable, resultante de una transacción insana entre el entorno y la persona, que si persiste, puede conducir al desarrollo de una enfermedad tanto psicológica como mental. Las cosas tienden a empeorar cuando las personas son sometidas a una prolongada presión, tienen poco control o flexibilidad sobre lo que hacen y no reciben ni el apoyo ni los recursos necesarios (…) Cualquiera, en cualquier empleo, puede sufrir de estrés vinculado al trabajo, pero se ha registrado de forma muy común entre profesores, enfermeras, médicos, empleos ligados a la administración pública y puestos vinculados al sector de la seguridad pública tales como policias, funcionarios de prisiones y personal del ejército (Griffiths, Knight y Mahudin, 2009: 12-13).

Es importante ser conscientes no solo de los efectos negativos que puede tener el contexto en los empleados, sino también de los costes que ello supone para los propios empleadores. La evidencia sugiere que los empleadores, en general, tienden a subestimar el alcance de la mala salud psicológica de su equipo. La mala salud psicológica, tanto si está vinculada con el trabajo como si no, se ha estimado que cuesta millones de euros a los empleadores del Reino Unido aproximadamente unos 31 mil. Una pequeña organización con un equipo de 50 personas (por ejemplo, una escuela primaria de dimensiones medias) podría perder alrededor de unos 67.265 euros al año. Esta figura incluye las bajas por enfermedad y los costes de sustitución, pero también la reducción de la productividad del personal que asiste estando enfermo al trabajo, un fenómeno que se engloba dentro del “presentismo laboral”.

A pesar de no disponer de datos precisos del sector educativo, no está injustificado asumir que la cantidad de “presentismo” que pueda haber es tan considerable como en el resto de sectores: puede que un sustancial número de profesores esté asistiendo al trabajo estando enfermo. Algo que sugiere y es probable que signifique que, con el tiempo, sean menos capaces de enseñar de forma óptima.

LAS AUSENCIAS DEL PROFESOR Y LA CULTURA ESCOLAR

Una consecuencia de seguir enseñando en circunstancias adversas son las ausencias de los profesores, es decir sus bajas laborales. Esto puede tener efectos negativos tanto en ellos como en sus alumnos: “entre el parvulario y hasta el último curso de primaria, un alumno medio habrá recibido el equivalente a dos tercios de las clases de un curso escolar cuando las imparte un sustituto” (Miller, 2008: 1).

Mientras que existe bastante investigación sobre el desgaste y el abandono de la profesión por parte de los profesores, hay menos en relación con las bajas por enfermedad de los profesores y sus efectos. Miller (octubre 2008), en un análisis[2] para el *Center for American Progress*, un instituto independiente de educación e investigación, registró que:

> • *Las ausencias de los profesores son caras.* Con una media de un 5’3 profesores ausentes por día, el coste de los profesores sustitutos y personal administrativo asociado es de unos tres millones de euros.
> • *Las ausencias de los profesores afectan negativamente al progreso de los alumnos*. Los investigadores han descubierto que 10 ausencias del profesor hacen que disminuyan los logros en matemáticas de forma equivalente a como lo hace tener un profesor con poca experiencia.
> • *La ausencia del profesor afecta de forma desproporcionada a los alumnos con pocos recursos*. Los alumnos que acuden a aquellas escuelas en las que predominan las familias con pocos recursos experimentan unas tasas más elevadas de ausencia del profesorado que los alumnos que pertenecen a comunidades más pudientes. Parte de la brecha en cuanto a los logros de los alumnos está ligada a este *décalage* en la asistencia de los profesores.

Quizás no sorprenda que la investigación de Miller descubriera que aquellas escuelas con altos niveles de confianza (en tanto que medida de la autonomía profesional) entre los profesores y el equipo directivo tienen unas tasas significativamente menores de ausencias por parte del profesorado.

LOS EFECTOS DE LA SUSTITUCIÓN DE PROFESORES

Se puede dar también el caso de que los profesores cambien de escuela no solo para ascender profesionalmente, sino también porque han experimentado relaciones difíciles, con alumnos y/o colegas. En un estudio que estima los efectos de la sustitución de profesores en 850.000 alumnos de las escuelas de Nueva York durante ocho años, Ronfeldt *et al.* (2013) descubrieron que los alumnos de aquellas escuelas con una tasa más alta de sustitución de profesores tenían peores resultados en las pruebas de Lengua y de Matemáticas que otros, a pesar de la efectividad de los profesores que habían abandonado la escuela, y que, además, aquellos centros que se encontraban en comunidades socialmente más desfavorecidas (que ya parten de unos resultados menores) obtenían unas notas todavía más bajas. Esta investigación confirma los resultados del trabajo de Bryk y Schneider (2002) y Johnson *et al.* (2005a, 2005b), quienes descubrieron que la calidad de las relaciones, especialmente de confianza, está vinculada con elevados niveles de implicación y de logro por parte de los alumnos.

El siguiente hallazgo (Ronfeldt *et al.* 2013: 32) es particularmente interesante:

> La sustitución tiene una influencia más amplia y dañina sobre los logros del alumno, ya que repercute no solo en el alumnado del profesor que se ha ido, sino también en el profesor que lo sustituye. Toda explicación del efecto de la sustitución que se precie debe tener en cuenta estas características. Una posibilidad es que la sustitución afecte negativamente a la confianza entre colegas o relacional entre el personal; o incluso que la sustitución resulte en una pérdida del conocimiento de la institución que tiene el personal, un elemento que es crucial para poder sostener el aprendizaje de los alumnos.

En vez de preguntarnos: "¿Cómo podemos evitar el estrés y la mala salud mental/emocional?" o "¿Cómo podemos hacer que los profesores se queden en el centro?", creemos que las cuestiones adecuadas son las siguientes: "¿Cómo podemos promover la resiliencia de modo que los profesores puedan disponer siempre de mejores oportunidades para esforzarse por enseñar de manera óptima cada día?" y "¿Qué tipos de formación, apoyo, entorno de trabajo, cultura, liderazgo y prácticas de gestión facilitarían dicho desarrollo?".

RESILIENCIA EN LO COTIDIANO

La concepción más tradicional, derivada de la psicología, que entiende la resiliencia como “la habilidad para hacer borrón y cuenta nueva en circunstancias adversas”, como mostramos en el Capítulo 1, no se puede aplicar al trabajo de los profesores. La capacidad de ser resiliente tiende a fluctuar en relación a los retos personales, al puesto de trabajo y a las políticas y el comportamiento de los alumnos; y la habilidad de los individuos para gestionar las situaciones en las que dichas fluctuaciones se producen varía también. Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la dirección requieren que quienes estén implicados en él ejerciten su capacidad para ser resilientes sobre una base cotidiana, para lograr una decidida persistencia y compromiso y para recibir el apoyo de esos sólidos valores que ocupan un papel central.

Enseñar de forma óptima y de forma sostenida en el tiempo, requiere de *resiliencia en lo cotidiano*. Esta va más allá de la habilidad para gestionar los diferentes escenarios de cambio que los profesores experimentan, y más allá de lidiar o sobrevivir a ello. Es ser capaz de seguir teniendo la capacidad y la aptitud para ser lo suficientemente resiliente, tener el deseo, la determinación y la energía, así como el conocimiento y el fuerte propósito moral que hace que los profesores sean capaces de enseñar de forma óptima.

Aun así, aunque muchos profesores entran en la profesión con verdadera vocación y con pasión por dar lo mejor de sí para favorecer el desarrollo de sus alumnos, en algunos esto va disminuyendo como con el paso del tiempo, por los cambios en las condiciones externas e internas de trabajo y los contextos, o por efecto de acontecimientos personales imprevistos. Pueden perder el sentido de lo que hacen, que está tan íntimamente conectado con su sentido positivo de la identidad profesional y que hace que sean capaces de basarse, emplear y gestionar los contextos inherentemente dinámicos y emocionalmente vulnerables de la enseñanza en los que ellos desarrollan su docencia y los alumnos aprenden.

Por ejemplo, en un informe del *Teacher Support Network*[3] (2008) de los profesores de las escuelas de Inglaterra, estos describieron el dañino impacto de estos síntomas en su rendimiento en el trabajo. Las cuestiones eran, por orden de impacto: carga excesiva de trabajo; comportamiento inadecuado de los alumnos; exigencias no racionales porparte de los gestores; *bullying* por parte de los

colegas y problemas con los padres de los alumnos.

LA RESILIENCIA NO ES UNA CUALIDAD INNATA. LAS CONDICIONES CUENTAN

Los mensajes clave que aporta una reciente serie de seminarios interdisciplinares de investigación de Inglaterra son los siguientes:

- Enseñar dando lo mejor de uno mismo es un trabajo exigente tanto a nivel intelectual como emocional y requiere resiliencia en lo cotidiano.
- Los niveles de estrés, ansiedad y depresión vinculados al trabajo son más altos en la educación que dentro de otros sectores laborales.
- En vez de volcarse en manejar el estrés, un planteamiento más productivo sería centrarse en fomentar y sostener la resiliencia. La resiliencia es más que un rasgo individual; es una capacidad que surge a través de interacciones en las distintas fases de la vida profesional.
- Dado que el gobierno tiene una especial responsabilidad en relación a la enseñanza de estándares, es necesario que se asegure de establecer entornos de políticas nacionales y brindar oportunidades de desarrollo que tengan en cuenta la importancia de la resiliencia para una enseñanza de alta calidad.

La resisliencia no es una cualidad innata. Lejos de ello, es relativa, evolutiva, dinámica y está influida por el contexto. Varias investigaciones discutidas en el Capítulo 1 sugieren que las cualidades resilientes se pueden aprender, adquirir y lograrse mediante factores de protección, tales como aquellos entornos en los que los equipos directivos escolares promuevan altas expectativas, entornos positivos de aprendizaje, una fuerte comunidad social de apoyo y unas relaciones entre pares que sean de apoyo también.

Sin ese apoyo organizacional, poner en juego un *yo apasionado*, competente y resiliente para enseñar eficazmente cada día, cada semana, en cada escuela y en cada curso puede ser estresante no solo para el cuerpo sino también para el corazón y el alma; y es que los procesos de enseñanza y aprendizaje raramente son regulares,

y los resultados no siempre son predecibles.

Al describir un proyecto que combinaba aportaciones provenientes de las ciencias naturales con una perspectiva social constructivista, Ecclestone y Lewis (2014: 2) definían la resiliencia como "uno de los múltiples e interrelacionados constructos que comprenden 'el bienestar emocional', que a su vez incluye el optimismo, la alfabetización emocional (especialmente la autoconciencia, la empatía y la regulación emocional), el altruismo, la autoestima y el estoicismo". Ellos afirman que los sistemas resilientes siguen cuatro reglas:

> 1. Tener la capacidad de *detectar cambios* que puedan suponer una perturbación.
> 2. Vincular dicha detección con *una respuesta*.
> 3. *Reaccionar de un modo que sea apropiado*, y que de algún modo aligere los efectos de dicho cambio o adapte el sistema resiliente para que pueda resistirlo y recuperarse de ello.
> 4. *Dar término a la reacción cuando la necesidad ya no esté presente*, dado que esta supone una inversión de recursos.

Aunque estas reglas describen cómo se comportan los individuos resilientes y por tanto son útiles como medios de diagnóstico o incluso de análisis, no tienen en cuenta cómo las condiciones personales, sociales, de las políticas y de los contextos pueden hacer tanto que aumente como que disminuya la capacidad y las aptitudes de los individuos y organizaciones para aplicarlas. Dicho de otro modo: trata de presentar la resiliencia como "una serie de 'atributos' psicológicos fijos e individuales o un conjunto de comportamientos que se pueden entrenar" (2014: 8) sin considerar los contextos educativos y sociales más amplios, las circunstancias presentes y las interacciones sociales de cada caso, que se pasan por alto.

La regulación emocional y el control de uno mismo y de los demás, expuestos por medio de los conceptos de "inteligencia emocional" (Goleman, 1995), hacen un excesivo hincapié en la responsabilidad del individuo, al tiempo que obvian un examen de las estructuras sociales en las que trabaja y que es probable que influyan en su capacidad para ser resiliente (véase Capítulo 3 para una crítica de esto). Por tanto, "partiendo de una perspectiva crítica, las intervenciones en resiliencia deben situar a los sujetos dotados

de género, clase y raza en tanto que capaces de actuar y cambiar las condiciones de sus vidas, no solo de ajustar sus reacciones a dichas condiciones" (Ecclestone y Lewis, 2014: 10).

Parece que queda claro, partiendo de esta evidencia, que la capacidad y la aptitud para ser resiliente, aliada con el conocimiento de la materia que se imparte, así como a un fuerte sentido del propósito moral dentro de una escuela y unos entornos de aula que brinden apoyo, son elementos esenciales de la habilidad del profesor para mantener la energía intelectual y emocional y el compromiso que una enseñanza óptima exige.

De ello se sigue que los esfuerzos por hacer que aumente la calidad de la enseñanza y elevar los estándares de aprendizaje y de progreso de todos los alumnos deban enfocarse en construir, sostener y renovar la resiliencia de los profesores, y que esas iniciativas deben tener lugar en la formación inicial de los docentes, deben ser promovidas a nivel de las políticas del sector, por medio de la formación y del desarrollo profesional y, por encima de todo, introducirse en las escuelas mismas.

CINCO RETOS QUE PONEN A PRUEBA LA RESILIENCIA

Aumento de los problemas sociales

En las investigaciones que existen en torno a los profesores de Estados Unidos, Australia, Nueva Zelanda e Inglaterra (Scott y Dinham, 2002), los profesores comentan con frecuencia el impacto que tiene el aumento de los problemas sociales en su vida profesional, que un profesor de Estados Unidos resume como "el tipo de alumnos con los que nos enfrentamos (tan diferentes a los de las clases de antes)". Un profesor australiano expresaba las mismas preocupaciones y mencionaba la falta, por parte de los alumnos, de un interés real y de una madurez, así como, en general, importantes problemas de comportamiento asociados a las razones anteriores o unidos a problemas socioeconómicos"; y un profesor de Nueva Zelanda confeccionaba una lista similar de dificultades del alumnado: "un entorno familiar pobre: falta de experiencias, de lenguaje, de asistencia a la escuela, abuso físico/emocional; todos ellos son factores que afectan de forma severa al progreso de los niños" (Scott y Dinham, 2002: 18).

Las opiniones de los profesores a los que Scott y Dinham se referían en 2002 podrían estar perfectamente en boca de los profesores actuales, más de quince años después. Los cambios en las de distintas generaciones de alumnos que vienen a la escuela son la inevitable consecuencia de los cambios en la sociedad en general[4]. El Reino Unido está en el tercer puesto empezando por debajo en el *ranking* de 21 países económicamente avanzados en cuanto a su tratamiento de los niños, que se evalúa en función del bienestar material, la salud y la seguridad, el bienestar educativo, las relaciones familiares y entre pares, los comportamientos y riesgos y las percepciones de los jóvenes en relación a su propio bienestar. Específicamente, la posición en materia educativa del Reino Unido ocupa el puesto 17 de 21. A pesar de las críticas que se han vertido en relación al reducccionista enfoque del informe (Ansell *et al*., 2007), es una tendencia preocupante que sin duda tendrá consecuencias para los profesores.

Lo que hace que los profesores sigan enseñando, según ellos mismos aseguran, es, esencialmente, su compromiso afectivo con los alumnos a quienes enseñan. La investigación de Hastings y Bham (2003) sobre la relación entre los patrones de comportamiento de los alumnos y el *burnout* del profesor descubrió que los alumnos influyen en la sensación que los profesores tienen de agotamiento emocional, que conduce a sensaciones de despersonalización y de falta de logro personal, y:

> (…) las responsabilidades *extra* (por ejemplo, las limitaciones de tiempo) son el indicio más importante de agotamiento emocional, mientras que la falta de respeto por parte del alumnado es el indicio más importante de la despersonalización del profesor y la falta de sociabilidad del alumnado es, a su vez, el más importante indicio de la falta de realización personal del profesor. (Citado en Klassen y Anderson, 2009: 755).

Si pretendemos tomar mínimamente en serio los hallazgos negativos expresados más arriba, tendremos que empezar a otorgar a la necesidad de fomentar y sostener la resiliencia en los profesores un lugar más importante en los planes de mejora escolar. Para muchos alumnos, la autoridad del aula (e incluso de la escuela), en tanto que espacio legítimo o primario para el aprendizaje, ya no es algo indiscutible, algo que venga dado.

El papel tradicional de los profesores como expertos en conocimiento está en cuestión y, con él, su identidad profesional. Para algunos es probable que dichos cambios supongan una

amenaza para su sentido de la autoestima, su resiliencia y su estabilidad emocional.

Mientras que un sentido positivo de la identidad es esencial para que los profesores puedan enseñar dando lo mejor de sí, también es sabido que unas relaciones de apoyo entre colegas contribuyen al sentido de la autoestima, del compromiso y de la pertenencia de los profesores (Day y Gu, 2010). Es más, tal y como buena parte de la investigación empírica internacional ha revelado, un sentido de la confiabilidad y de la confianza individual, relacional y colectiva –a través de, por ejemplo, la experiencia de un alto grado de compañerismo en las decisiones en torno al currículo, la evaluación y la participación activa en los papeles de liderazgo– son factores importantes que contribuyen a la calidad de la enseñanza y al progreso del alumnado (Bryk y Schneider, 2002; Day *et al*., 2011).

Culturas de la pantalla e internet

Los alumnos, en las aulas, presentan muchos retos. Baste mencionar los que están asociados con problemas afectivos en la vida famliar y los problemas derivados con su creciente participación en la "cultura de la pantalla" y las redes sociales que están contribuyendo a un "desdibujamiento" de qué, dónde y cómo aprenden. No hay duda de que en muchos países las normas y expectativas familiares han cambiado, y la influencia de las nuevas tecnologías en los alumnos es cada vez más profunda. También en muchos países, los profesores no son muy respetados, y lo que se puede aprender de ellos en el aula debe competir con lo que se puede aprender en Internet, en las redes sociales y en otros dispositivos de información y comunicación; es lo que se conoce como aprendizaje ubicuo.

> En muy poco tiempo, nos hemos incorporado a la vida con nuestras máquinas; atentos a la pantalla durante ocho horas al día –más tiempo del que le dedicamos a cualquier otra actividad, incluso a dormir–. Los adolescentes británicos dedican una media de seis horas al día en la red, y, según el *Royal College of Paediatrics and Clinical Health*, los niños de 10 y 11 años tienen acceso a cinco pantallas en su hogar (Dokoupil, 2012: 2).

En un artículo, fruto de gran cantidad de investigaciones sobre los efectos negativos de las tecnologías digitales, aparecido originariamente en *Newsweek*, Dokoupil señala una serie de cuestiones importantes para los profesores. Sugiere que la forma de

funcionar del cerebro de algunos de sus alumnos ya podría estar afectada por su interacción con las tecnologías "en áreas que son responsables de la atención, del control y de la toma de decisiones". Se afirma que podrían ser más impulsivos que otros como resultado de su uso de la tecnología. Pueden sentirse más aislados, y puede que les resulte difícil llegar a tener un sentido estable del yo: "Un estudio de la *Carnegie Mellor University* descubrió que el uso de la web durante un periodo de dos años estaba vinculada con estados de ánimo de tristeza y soledad y con la pérdida de amigos reales" (Dokoupil, 2012: 3). También sabemos que existe una vinculación entre el uso excesivo de Internet y de la tecnología móvil y el crecimiento del 66 % de incidencia en desórdenes como el TDAH y el TOC entre niños y jóvenes registrado en la última década (Aboujaoude *et al*., 2006).

En conjunto, y aunque haya que manejarlos con prudencia, estos hallazgos sugieren que es probable que los profesores, en todas las escuelas, deban manejar nuevos desafíos a la hora de promover el aprendizaje y el progreso de, al menos, algunos de sus alumnos; otra situación para la que es necesario que se apoyen en la "resiliencia en lo cotidiano".

La presión de las políticas educativas

> En buena parte del mundo y en particular en el Reino Unido y en Inglaterra, el papel de las escuelas y de hecho de la autoridad educativa local, se ha subordinado a las iniciativas nacionales en materia de políticas (… [pero] …) los diseñadores de políticas no suelen tener en cuenta la complejidad de los entornos en los que éstas se aplican, ni tampoco la necesidad de las escuelas de responder simultáneamente a múltiples demandas y expectativas tanto en materia de políticas como en otros aspectos (Braun *et al*., 2010: 547-548).

La investigación en la que se basan estas afirmaciones problematiza la enraizada aunque naïf idea, presente en buena parte de la bibliografía que trata de este cambio, sobre lo que se denomina como "problemas de implementación de las iniciativas externas de reforma tal y como los perciben quienes diseñan las políticas". Lejos de ello, ésta entiende que las políticas son "interpretadas" y "traducidas" por diversos actores políticos dentro del entorno escolar" (Braun *et al*., 2010: 549). Los autores prosiguen diciendo que: "poner las políticas en práctica es un proceso creativo, sofisticado y complejo (…) de interpretación". Dado que los cambios en las políticas externas se han convertido en un rasgo

dominante en el cambiante panorama de la dirección escolar, del currículo y de las aulas durante las últimas tres décadas en las escuelas inglesas, y dado que los propios profesores son unos agentes de mediación, clave en su puesta en práctica, quizás no sea una sorpresa que para muchos, ser profesor y tener éxito en ello se haya vuelto algo cada vez más complejo y extremadamente exigente tanto a nivel cognitivo como emocional. Una consecuencia de todo lo anterior, por tanto, ha sido una mayor necesidad por parte de los profesores de contar con la capacidad de ser resilientes.

Estándares oficiales y rendición de cuentas

Parece que los diseñadores de políticas que evalúan los estándares de enseñanza, aprendizaje y progreso en Inglaterra y en muchos otros países consideran que estos están prácticamente en crisis permanente. El énfasis en los exámenes estandarizados y el desarrollo de nuevas tecnologías para compararlos dentro de una misma escuela, entre distintas escuelas y entre varios países (PISA, TIMMS) se dice que ha conducido a que se haga mayor hincapié en una enseñanza orientada al examen.

Los profesores, particularmente aquellos que trabajan en escuelas que se hallan en contextos urbanos y rurales económica y emocionalmente difíciles, están atrapados entre los esfuerzos por implicar a los alumnos que puede que tengan menos ganas (o sean menos capaces) de participar y la satisfacción de las exigencias de una agenda orientada hacia los resultados que será la medida del "éxito" de las escuelas y, además, también podrá medir y comparar a los profesores mismos.

Sir Michael Wilshaw, inspector en jefe de las escuelas de Inglaterra, escribió en el *Journal of the Royal Society of Arts* en el verano de 2012, dirigiéndose a los profesores: "Enseñar es una noble profesión que tiene el poder de cambiar vidas, particularmente aquellas de los jóvenes que más lo necesitan (…) Nuestra forma de enseñar debe celebrar la diversidad, la ingenuidad y la imaginación" (Wilshaw, 2012: 17). Escribió sobre dos profesores "increíblemente exitosos": "Estos profesores eran personas resilientes que resistían contra viento y marea (…) con resolución. Nunca dejaron que el fracaso pudiera con ellos. Aprendían de él y retornaban fortalecidos, endurecidos y siendo aún

mejores" (*ibid.*: 17).

En su "*Teacher's Three-Term Report Card*" [Ficha de informe trimestral del profesor] (véase Figura 2.1), identificó diez "competencias" y seis "rasgos". Lo reproducimos aquí porque ilustra bien los puntos fuertes clave que todo profesor debe enseñar cuando da lo mejor de sí y que todas las escuelas deben fomentar en los profesores, independientemente de la experiencia de cada uno.

Nombre de la escuela: .....

FICHA DE INFORME TRIMESTRAL DEL PROFESOR

Notas: E (90=100%); VG (75-89%); G (60-74%); FG (50-59%); F (35-49%); O (por debajo del 35%)

Competencias	Curso 2011-12 Trimestre			Competencias	Curso 2011-12 Trimestre		
	1er	2º	3er		1er	2º	3er
Dotado de autoridad				Resiliente			
Colaborador				Flexible			
Observador				Reflexivo			
De apoyo				Empático			
Imaginativo				Organizado			
Rasgos							
Como individuo				**Como miembro del equipo**			
1. Mantiene el control del aula				1. Comparte ideas con sus colegas			
2. Planifica bien las clases				2. Preparado para aceptar críticas			
3. Muestra sensibilidad ante las necesidades del alumnado				3. Es hábil para construir relaciones			

Nombre del profesor:.....

Firma del director:.....

Nota: El director siempre estará dispuesto a entrevistarse con los padres en relación a la conducta del profesor.

Figura 2.1. Ficha de informe de tres trimestres de un profesor (Wilshaw, 2012: 6).

Es posible considerar las competencias y rasgos de la investigación de Wilshaw sobre el aprendizaje y la enseñanza en un aula eficaz como algo que, en esencia, se complementa con la investigación de John Hattie (2009), a cuyo trabajo nos hemos referido previamente en este mismo capítulo. Él descubrió que la enseñanza recíproca, el feedback, enseñarles a los alumnos estrategias meta-cognitivas, resolución de problemas, verbalizar y hacerse preguntas a uno mismo eran prácticas que tenían un impacto enormemente positivo en el aprendizaje del alumno y que "estos métodos estrella se sostienen en la influencia entre pares, en el feedback, en unas intenciones de aprendizaje y criterios de éxito que sean claros (…) empleando varias estrategias, atendiendo tanto al conocimiento superficial como al profundo" (citado en Hargreaves y Fullan 2012: 52).

En este caso no brindaba una ficha de informe, sino seis marcadores vinculados a una buena enseñanza:

> – Los profesores se cuentan entre las influencias más poderosas que hay en el aprendizaje.
> – Los profesores deben tener un estilo directivo, ser influyentes, cuidadosos y estar activamente implicados en la pasión por la enseñanza y el aprendizaje.
> – Los profesores deben ser conscientes de qué es lo que está pensando y qué sabe cada niño, para construir experiencias significativas a la luz de ese conocimiento.
> – Los profesores deben conocer *las intenciones de aprendizaje* y los criterios de éxito que rigen sus clases, saber *hasta qué punto están alcanzando esos criterios* en relación a todos los alumnos y saber *qué hacer* para salvar esa distancia.
> – Los profesores deben desplazarse partiendo de una idea y llegar a múltiples ideas (…) de modo que los alumnos sean capaces de construir y reconstruir los conocimientos y las ideas, independientemente de las medidas específicas que se empleen en cada momento.
> – Los equipos directivos y los profesores deben crear entornos de aprendizaje en los que el error sea bienvenido en tanto que oportunidad y en los que se promueva el

ejercicio de descartar conocimientos incorrectos y la comprensión sea bienvenida.

Está muy bien fijar los estándares para una enseñanza espectacular, como hace la Ficha de informe de Wilshaw (Figura 2.1), e identificar los rasgos y comportamientos de los profesores eficaces, como hace la investigación de Hattie. Pero es probable que la mayoría de profesores no sean siempre capaces de ser espectaculares y que, para la mayoría de éstos, su rendimiento variará de acuerdo a las circunstancias de sus aulas, sus escuela y su vida personal.

Ser resiliente, flexible, empático, imaginativo y observador –cinco de las diez "competencias" necesarias de sir Michael– y satisfacer cada uno de los seis marcadores de Hattie, requiere enormes cantidades de energía emocional e intelectual y un continuado y elevado nivel de motivación, de compromiso y de resiliencia en un entorno que sea alentador y que fomente el apoyo, en vez de un entorno que consuma mucha energía y sea destructivo para la identidad profesional.

Culturas de alta demanda que exigen demasiado al docente

Un estudio en Nueva Zelanda trató de comparar la carga de trabajo de los profesores de primaria en el 2012 con un estudio similar que el mismo autor había llevado a cabo 20 años antes (Bridges, 1992). Dado el aumento de reformas gubernamentales, incluyendo la introducción de estándares didácticos nacionales, y el énfasis en elevar los niveles de rendimiento del alumnado mediante tests y exámenes –un patrón que se repite en todo el mundo (PISA, TIMMS)–, los resultados no supusieron ninguna sorpresa. La jornada de trabajo semanal de los profesores se registra actualmente en 55 horas, cuando previamente era de 50; se invierte más tiempo que hace cinco años en el uso de las TIC, así como en satisfacer las necesidades especiales de los alumnos; la mayoría de directores y de miembros del equipo directivo dedican más tiempo a tareas administrativas y ha crecido el número de profesores, en relación a 1992, que se enfrentan con una carga de trabajo muy dura, incluso con una "sobrecarga".

Aunque estos hallazgos sean el resultado de una autoevaluación realizada por 379 informantes y por tanto debe manejarse con cierta

precaución, lo que resulta especialmente preocupante es que los autores registren que “un gran número de profesores de primaria, más de la mitad, no se sientan capaces de seguir en las condiciones en las que están ahora” (Bridges y Searle, 2011: 423).

Además, la carga de trabajo relacionada directamente con las necesidades de los niños y de la clase, que era una prioridad para el 51’3 % de los profesores en 1992, ahora es una prioridad tan solo para el 37 % de ellos, y las exigencias por parte de la “jerarquía” escolar, ligadas a la gestión y a otros agentes ahora son una prioridad para el 15 % de los mismos, cuando en el 1992 era tan solo de un 1’5 %: “Mi carga de trabajo tiende a estar regida por las prioridades de quienes están en el poder, diciéndome qué es lo que quieren ver y cuándo, para demostrar que hago mi trabajo de forma eficaz, y no por las necesidades que emergen del día a día en el aula” (en Bridges y Searle, 2011: 424).

La propia carga de trabajo no conduce necesariamente a la insatisfacción y al desánimo, aunque claramente pone a prueba la capacidad de los profesores para ser resilientes. Por ejemplo, el trabajo de Herzberg (1966) sugiere que se puede sentir una elevada satisfacción con el trabajo gracias a las relaciones con los alumnos y la oportunidad de “marcar la diferencia” en su aprendizaje y en su progreso, mientras que, simultáneamente, la insatisfacción en el trabajo también puede erigirse como efecto de unas pobres condiciones laborales o de los entornos de políticas externas (véase Capítulo 4 para un detallado debate en materia de los efectos que estas políticas tienen en el sentido de la identidad profesional de los profesores[5]).

Aunque los informes internacionales y nacionales evidencian cierta vinculación entre una creciente carga de trabajo y la insatisfacción con el empleo (por ejemplo, Dinham y Scott, 2000, 2002; Rhodes *et al*., 2004), no existe, necesariamente, una relación de causa-efecto. De hecho, se ha descubierto que la satisfacción y la insatisfacción con el empleo son el resultado de una interacción entre tres factores dinámicos: el compromiso personal en el aprendizaje de los alumnos, el liderazgo, y la cultura en la escuela y cuestiones sociales y en materia de políticas.

Sin embargo, es razonable afirmar que allí donde aumenta la carga de trabajo y donde persisten las exigencias de mejorar el rendimiento en tests y en exámenes, es probable que se requiera

una mayor capacidad de resiliencia. Cuando esto se vuelve una constante, es también probable que las reservas "empiecen a hacer aguas", aunque las escuelas mismas intenten una cultura del apoyo y del compañerismo a la hora de construir y sostener la capacidad del profesor por ser y seguir siendo resiliente; algo que es fundamental para su misión. Esto se aplicará especialmente a aquellas escuelas que atienden a alumnos de comunidades muy desfavorecidas (véase Capítulo 6 para un análisis más detallado del asunto).

De modo que lo que ya era un trabajo estresante se ha vuelto aún más estresante. En Inglaterra, la creciente autonomía de las escuelas ha desaparecido de la mano de una creciente rendición de cuentas de cara al gobierno, y a la transparencia de cara a los padres. De todos modos, la cuestión aquí no es si las escuelas deberían rendir cuentas en mayor o en menor medida, sino cuáles son los resultados de esa rendición de cuentas y su relación con unos elevados estándares en materia de enseñanza, aprendizaje y progreso del alumno. Si asumimos que es probable que quienes trabajan en exitosas y "espectaculares" escuelas, tal y como señala la inspección Ofsted[6], estén al menos satisfechos con su trabajo, ¿podemos deducir que quienes trabajan en esas escuelas que se consideran "buenas" también ellos se sienten "bien"? La respuesta es que "no necesariamente", según Scott y Dinham:

> Tuvimos, recientemente, nuestra inspección Ofsted y el resultado fue que el 25% de mi equipo se acogió a una baja por estrés. El *ranking* escolar de esta LEA (*Local Educational Authority*)[7] se acaba de publicar. Hay 120 escuelas en esta ciudad en nuestra categoría, y nuestra escuela está en el puesto 33. Estaba muy satisfecho con nuestros logros, pero poco después de que se publicaran los resultados, los padres hacían cola en la puerta de mi despacho para exigirme una explicación de por qué no lo habíamos hecho mejor. (Director de una escuela de Inglaterra, citado por Scott y Dinham, 2002:23)

CONCLUSIONES

Este breve análisis en torno a qué se pide que hagan a los profesores que trabajan en contextos de intensivas reformas de las políticas, como hemos visto, para cumplir con las reglas de éxito que los gobiernos fijan para las escuelas, ilustran bien la necesidad que estos docentes tienen de ser resilientes en relación a lo que está sucediendo fuera de las aulas –sobre lo que tienen escaso control– así como dentro de los complejos universos internos de la

enseñanza y el aprendizaje en el aula.

Un análisis más atento de los niveles de resiliencia de los profesores revela la presencia de vinculaciones positivas y negativas con las influencias de la cultura escolar, en particular con la "confianza", la "autonomía", el "compañerismo" y el "liderazgo", e influyen tanto en que el profesor se quede en el centro, como en que se vaya.

Por ejemplo, cuando los directores son exitosos, parece que se minimizan los problemas de comportamiento y de asistencia por parte del alumnado (y de los profesores). Existe también un sistema amplio y continuo de desarrollo profesional y buenas oportunidades de aprendizaje en la escuela y fuera de la misma que conectan con las necesidades individuales y organizacionales en tanto que prioridad permanente (Robinson *et al.*, 2009). Además, los roles de liderazgo están distribuidos de forma amplia y van de la mano de un progresivo desarrollo de la confianza.

Parece más probable que sean exitosas aquellas escuelas que se centran en la construcción individual y organizacional de la resiliencia por medio de estructuras y culturas que promueven la autosuficiencia, el optimismo académico, el compañerismo, y el desarrollo profesional, así como la atención al alumnado y a su progreso. Aunque no se pueda afirmar la existencia de una relación directa de causa y efecto, sin embargo estas escuelas tienen más probabilidades de obtener una mayor tasa de retención del personal docente y menos sustituciones, así como más probabilidades de contribuir a que los alumnos estén más implicados y rindan más.

Por eso, terminamos este capítulo planteando las dos cuestiones con las que Bridges y Searle (2011: 431) concluyen su informe y que nos conducen al núcleo de la necesidad que todo profesor tiene de ser resiliente:

> • ¿Queremos que a nuestros niños les enseñen unos profesores que sean ágiles, enérgicos y que traten de satisfacer sus necesidades?
> • ¿Queremos conservar a los buenos profesores, queremos que sigan en este trabajo que "dicen adorar", o nos limitaremos a contemplar cómo se van "quemando" y cómo terminan marchándose?

Capítulo 3

Bienestar y emociones. Importancia del cuidado

Buena parte de las investigaciones existentes han corroborado el hallazgo de que los escenarios personales, el espacio de trabajo y el medio sociocultural pueden, tanto brindar apoyo, como amenazar el sentido positivo y estable de la identidad del profesor y su autoeficacia. Igualmente en la bibliografía, queda patente el papel de la resiliencia para hacer que los individuos sean capaces de enfrentarse a los escenarios adversos y a las fluctuaciones en su vida y en su trabajo y, por medio de ello, tener éxito y, con el tiempo, mejorar su estatus. Sea como sea, aún falta por explorar plenamente cuál es la contribución que tiene en todo ello cada uno de los aspectos que conforman la resiliencia: *bienestar*, *compromiso*, *energía emocional*, *optimismo académico* y *cuidado*.

EL BIENESTAR PERSONAL Y SOCIAL DEL DOCENTE

El bienestar se ha definido, como un "estado dinámico, en el que el individuo es capaz de desarrollar su potencial, trabajar productiva y creativamente, construir relaciones fuertes y positivas con los demás y contribuir a su comunidad" (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008: 10).

Como fruto de su trabajo con algunos profesores en Bélgica, Aelterman y sus colegas brindaron una definición específica para el bienestar del docente: "El bienestar expresa un estado emocional positivo, que es el resultado de la armonía entre la suma de factores ambientales específicos, por un lado, y las necesidades y

expectativas personales de los profesores por el otro" (Aelterman *et al.*, 2007: 286).

Del mismo modo que es imposible considerar la resiliencia de los profesores sin abordar el estrés, también es necesario tener en cuenta su bienestar, ya que tener una sensación positiva o negativa del bienestar juega claramente un papel importante en la resilencia. De hecho, se ha afirmado que "prestar atención directa al bienestar de las poblaciones es la única manera de que las sociedades puedan valorar verdaderamente si la vida de sus miembros está yendo bien o mal"; y que "dado que nuestro bienestar implica nuestra resiliencia colectiva, y por tanto nuestra habilidad para reaccionar eficazmente a los veloces cambios sociales, en el actual contexto de evaluación esto se vuelve no solo deseable, sino crucial" (NEF, 2007: 9).

Lo que se dice de la población en general, resulta especialmente importante para los profesores. Sin un fuerte sentido de su propio bienestar, los profesores encontrarán difícil promover el bienestar de sus alumnos. Es más, aunque el bienestar puede ser o no ser un ingrediente esencial en el logro del éxito, sería difícil argumentar que no juega un papel en ello. Un informe nacional (NEF, 2009: 2) realizado por un comité de expertos independiente, identificó dos medidas del bienestar, el personal y el social:

- ***Bienestar personal***

  – Emocional (sentimientos positivos y ausencia de sentimientos negativos).
  – Una vida satisfactoria.
  – Vitalidad.
  – Resiliencia y autoestima (autoestima, optimismo y resiliencia).
  – Un funcionamiento positivo (autonomía, competencia, participación, significado y propósito).

- ***Bienestar social***

  – Unas relaciones de apoyo.
  – Confianza y sensación de pertenencia.

También se identificó (NEF, 2009: 2) que mientras los países

pasan por periodos de creciente incertidumbre económica, social y medioambiental: [una] miope obsesión con el crecimiento de la economía (…) ha significado que hemos tendido a ignorar los impactos negativos en nuestro bienestar tales como jornadas más largas de trabajo y elevados niveles de endeudamiento. Esto ha creado un sistema económico que ha excluido sistemáticamente las oportunidades que tienen los individuos, las familias y las comunidades para elegir y promover actividades que jueguen un papel en la promoción de un bienestar y un florecimiento positivos.

El NEF (2009: 3, 43) descubrió que el Reino Unido ocupaba el puesto 15 de un *ranking* de 22 naciones en términos de bienestar en el trabajo y el puesto 13 de 22 naciones cuando se combinaba el bienestar personal y social, y que, dentro del Reino Unido, se registran entre los jóvenes unos niveles muy bajos de confianza y sensación de pertenencia comparados con las personas de mayor edad.

> La ciencia del "bienestar subjetivo" sugiere que además de experimentar sensaciones buenas, las personas necesitan: un sentido de la vitalidad individual; emprender actividades que tengan sentido, estimulantes y que les hagan sentir competentes y autónomos; una reserva de recursos internos que les ayude a superar las cosas cuando van mal y ser resilientes ante los cambios que están más allá de su control inmediato. También es de crucial importancia que la gente experimente un sentido de la relación con otras personas, de modo que además de los elementos que se centran en lo interno, en lo personal, las experiencias sociales de las personas –el grado en que tengan relaciones de apoyo y un sentido de la conexión con los demás– conforma un aspecto vital del bienestar (NEF, 2009: 9).

Una revisión de Gray *et al.* (2011) de más de 300 estudios internacionales descubrió seis factores escolares clave que contribuían al bienestar de los jóvenes: relaciones con los profesores, relaciones con sus compañeros; satisfacción con la escuela; pertenencia a la comunidad de aprendizaje; cómo se supera la presión del trabajo escolar; y pensar en "pequeño" (citado en Gray, 2012: 30).

La mayoría –si no todos– de estos factores clave están bajo la influencia de los profesores y, en algunos casos, por determinados profesores de escuelas exitosas:

> Los factores que contribuyen a hacer que una escuela sea académicamente eficaz no son los mismos que hacen de ella una institución "que ponga el apoyo en el centro"(…) En cierto modo, nos lo hemos montado para desarrollar una visión de la escolarización muy asimétrica. Los tests y los exámenes importan, pero no se tiene en consideración mucho más.

En un estudio con métodos mixtos de alumnos de secundaria de algunos institutos alemanes, Glaser-Zikuda y Fuss (2008) descubrieron la existencia de unos fuertes efectos lineales entre seis competencias docentes (claridad metodológica, competencia para motivar, una tarea de diagnóstico de la comprensión y del logro, diagnóstico de las relaciones sociales entre alumnos, progreso individual, rendimiento y cuidado) y el bienestar del alumnado. Cuanto más elevada fuera la nota asignada por el alumno a estas competencias docentes, mayor era el bienestar registrado.

El estudio nos brinda dos mensajes: primero, que ser un buen docente requiere la posesión de un cierto número de competencias; segundo, que el ejercicio de esas competencias contribuye a crear un sentido positivo del bienestar y una menor sensación de ansiedad en torno al aprendizaje entre los alumnos.

Lo que no se investigó es la influencia que tenían sobre los alumnos los profesores que no tenían estas competencias o que las tenían pero eran incapaces de aplicarlas de forma adecuada. En otras palabras: ¿cuál sería el efecto en la sensación de bienestar de los alumnos si los profesores tuvieran un nivel bajo de compromiso en relación a estos o sus reservas de resiliencia emocional estuvieran fallando? De hecho, en su investigación y en su análisis en torno a la resiliencia del profesor, Henderson y Milstein (2003) señalan que es poco realista esperar que los alumnos sean resilientes si sus profesores, que constituyen una fuente primaria de modelos a seguir, no demuestran cualidades resilientes.

La investigación realizada en escuelas de primaria y secundaria exitosas (por ejemplo Day *et al.*, 2000: Moos *et al.*, 2012; Leithwood y Seashsore Louis, 2012) también han demostrado que, de hecho, alcanzan el éxito prestando atención tanto a las necesidades académicas como en materia del “bienestar” de sus alumnos; y que aunque puede que no exista una relación directa de causa y efecto entre el progreso académico, el logro y el bienestar, sí existen ciertas vinculaciones. Los profesores y directores de estas escuelas exitosas, como parte de sus propósitos principales, creen que “nos desarrollamos como seres humanos *en* y *a través de* nuestras relaciones con los demás” (Fielding, 2000: 51):

> Básicamente, hay dos tipos de relaciones a través de las cuales desarrollamos nuestra humanidad. Hay relaciones funcionales o centradas en las tareas y

> personales o centradas en la persona (…) ambos tipos son necesarios e interdependientes, pero uno es más importante que el otro (…) el carácter moral e interpersonal y la calidad de lo que estamos tratando de hacer deben transformar las formas funcionales que tenemos de trabajar juntos en las escuelas para alcanzar fines tanto en lo personal y en lo comunitario, como en lo educativo.

Es la interdependencia de lo funcional con lo personal lo que es tan importante para una enseñanza buena y eficaz que, simultáneamente, puede ser para los profesores tan estimulante como agotadora. Esta yuxtaposición de medidas en pro del bienestar, combinadas con las complejidades crecientes de la sociedad y del trabajo es importante en el contexto de la resiliencia del profesor porque señala los distintos conjuntos de tensiones que los profesores deben manejar y que pueden, a su vez, tener efectos dañinos en su bienestar físico y emocional.

ENERGÍA EMOCIONAL

En palabras de Davidson y Begley, (2012: ix) “Las emociones… tienen un papel central en el funcionamiento del cerebro y para la vida de la mente”.

Una enseñanza buena y eficaz exige la participación de la cabeza (el intelecto), la mano (las competencias pedagógicas) y el corazón (valores, creencias y emociones). Juntas, éstas conforman lo que llamamos “la persona que hay en el profesional”. La enseñanza es un trabajo exigente a nivel emocional porque implica trabajar con los retos de los alumnos –que tienen distintas motivaciones, aptitudes e historias personales de aprendizaje, que no necesariamente han decidido aprender y que no siempre situan la materia o el profesor en un lugar preeminente–. Por tanto los profesores, si pretenden seguir, tener la voluntad y ser capaces de enseñar dando lo mejor de sí, deben sostener una sólida “energía emocional” (Furu, 2007).

Paradójicamente, a pesar del reconocimiento de la importancia que tiene para los profesores la denominada inteligencia emocional y social (Goleman, 2006; Salovey y Mayer, 1989), la comprensión emocional (Denzin, 1984) y la alfabetización emocional (Harris, 2005), las políticas de promoción de la calidad docente, el desarrollo y la renovación rara vez abordan las dimensiones emocionales de su trabajo.

Mucho tiempo atrás, Hargreaves y Fullan (1999: 21), entre otros, identificaron la importancia de reconocer el significado de la dimensión emocional del trabajo de los profesores:

> Enseñar es una práctica emocional. Emerge y tiñe los sentimientos de los profesores y de los alumnos. Enseñar no implica solo instruir a los alumnos, sino también cuidar de ellos, crear lazos y relaciones con ellos (…) Es un trabajo en el que los profesores repetidamente se ponen en juego (… [Resulta]) fácil perder de vista la dimensión emocional de la enseñanza, del entusiasmo, de la pasión, del cuidado, de la sabiduría, de la inspiración y de la dedicación que hacen que un profesor sea un *gran profesor*.

Existe un creciente número de estudios empíricos que se centran en comprender el papel que juegan las emociones de los profesores en su trabajo (Day, 2004; Hargreaves, 2000; van Veen y Sleegers, 2006; Schutz y Zembylas, 2009; Day y Lee, 2011). No hay duda, también, de que el sentido del bienestar emocional puede influir en las energías que dedican a la enseñanza, a su motivación, autoeficacia, compromiso y cuidado y que es probable que tenga un impacto positivo o negativo en la motivación y los comportamientos de sus alumnos en el aula. Las emociones de los profesores y alumnos interaccionan y se dan en una incierta relación dinámica y recíproca. En general, ninguna de las dos domina sobre la otra, pero en determinados momentos y circunstancias, una puede predominar.

A continuación ofrecemos cuatro posibles escenarios que podríamos tomar en consideración:

- ***Escenario 1***

(Emociones positivas de los profesores – elevada autoeficacia, satisfacción con el empleo, identidad profesional, bienestar, energía emocional elevada). Esto equivale a:

Emociones positivas del profesor → influencia positiva → elevado nivel de implicación del alumno en el aprendizaje.

- ***Escenario 2***

(Emociones negativas del profesor – bajo nivel de autoeficacia, de satisfacción con el empleo, bienestar, energía emocional, desarrollo profesional incierto). Esto equivale a:

Emociones negativas del profesor → influencia negativa → bajo nivel de implicación del alumno en el aprendizaje.

- ***Escenario 3***

(Mezcla de emociones en el profesor – sentido incierto de la autoeficacia, de la satisfacción con el empleo, del bienestar y de la identidad profesional, niveles inestables de energía emocional). Esto equivale a:

Mezcla de emociones en el profesor → influencias positivas/ negativas → mezcla de niveles de implicación en el aprendizaje por parte del alumno.

- ***Escenario 4***

(Mezcla de emociones negativas/positivas en el alumno – desencanto con el aprendizaje, la escuela y el profesor). Esto equivale a:

Mezcla de emociones en el alumno → influencias positivas-negativas en el profesor y en los compañeros → si persiste, constituye un reto para los niveles de energía emocional del profesor.

Los profesores (y sus alumnos) experimentan una variedad de emociones en el aula, a veces encontradas. En un informe sobre las investigaciones empíricas existentes, Sutton (2000) descubrió que el amor (como relación social) y el cuidado, la sorpresa y la alegría, la rabia, la tristeza y el miedo, la excitación y el placer en el progreso y los logros del alumno están entre las emociones más comúnmente citadas. Por tanto, no resulta sorprendente que, dada la inversión emocional que muchos profesores realizan en su trabajo, éstos puedan experimentar inestabilidad o vulnerabilidad cuando el control de los principios que les han sostenido durante mucho tiempo y la gestión de sus prácticas se enfrentan al reto de los cambios en las políticas o las nuevas expectativas en materia de prácticas en el trabajo y las evaluaciones, o bien cuando se cuestiona su integridad moral o la confianza y el respeto por parte de los padres, o la opinión pública y sus alumnos se han visto erosionados. De hecho, esa vulnerabilidad es una condición estructural de la enseñanza (Kelchtermans, 2010). Las inestabilidades crean estrés en la trama emocional de la identidad, tanto si es resultado de lo personal, de lo socio-cultural/de las políticas, del lugar de trabajo o de una combinación de las mismas.

Se ha observado que se siguen privilegiando las competencias cognitivas y racionales (Sharp, 2001). Arlie Hochschild (1983), en un estudio muy citado, observó las consecuencias que tiene la supresión de una implicación emocional auténtica en el trabajo, en quienes desempeñan un empleo que consiste en ayudar a los demás. Hochschild acuñó el término de "trabajo emocional" para describir el trabajo que exige que los trabajadores muestren simpatía hacia todos sus clientes, a pesar de cuál sea la reacción de estos. Ella descubrió que la constante muestra de un yo no auténtico o falso a nivel emocional resultaba en unas relaciones disfuncionales fuera del propio trabajo.

Por supuesto, el trabajo de enseñar no es lo mismo que trabajar en una compañía aérea o en una empresa de cobros, dos de los grupos estudiados por Hochschild. Sea como sea, existen algunos paralelismos; y resulta fácil ver por qué, como plantea Flintham cuando toma en consideración el trabajo de los equipos directivos de las escuelas, cuando "las reservas hacen aguas" y se hunde la energía emocional, también lo hacen los niveles de implicación por parte del profesor con los alumnos y la implicación de los alumnos con el aprendizaje (véase Capítulo 7 para un análisis más detallado de la resiliencia por parte de los equipos directivos). Las emociones no solo están mediadas por la autoconciencia y la comprensión, sino también por los contextos de trabajo.

Por tanto, los profesores deben ser resilientes, comprender y gestionar sus emociones y recibir apoyo mientras hacen todo esto durante esos periodos críticos, para poder gestionarlos en pro de la construcción y el mantenimiento de la resiliencia. Deben tener la capacidad y la aptitud para gestionar emociones (las suyas y las de los demás) como parte de un necesario repertorio de cualidades y competencias inter e intrapersonales, dado que juegan un papel clave en la motivación (para aprender) del alumnado y el establecimiento de unas relaciones de confianza (con sus profesores).

Son varios los autores que han analizado y explicado la naturaleza de las emociones (por ejemplo, Damasio, 2004), de la comprensión emocional (Denzin, 1984), de la alfabetización emocional (Harris, 2005) y de la inteligencia emocional y social (Salovey y Mayer, 1989; Goleman, 2006). En particular, la noción de Goleman de "inteligencia emocional" se ha vuelto muy popular.

Aunque tiene también sus detractores.

UNA CRÍTICA A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La popular noción de Goleman (1995) de "inteligencia emocional", basada en la psicología, comprende cinco elementos clave: conocer las emociones de uno mismo; gestionar las emociones; motivarse a uno mismo; reconocer las emociones de los demás y gestionar las relaciones. Está claro que como su colega, Davidson, hace especial hincapié en las capacidades y aptitudes (psicológicas) individuales de autorregulación emocional y en la regulación emocional de otros. El trabajo de Goleman, como señala McLaughlin (2008:362), "se basa en la idea de que los individuos (…) son en gran parte responsables de la gestión de sus propias emociones (…) en vez de ser interdependientes". Él afirma que "quienes están a merced del impulso –quienes pierden el control– sufren de una deficiencia moral: la habilidad de controlar el impulso es la base de la voluntad y de la personalidad" (Goleman, 1995; xii, citado en McLaughlin, 2008: 355).

La inteligencia emocional se considera una cualidad necesaria para todos los miembros de los equipos directivos de las escuelas. De todos modos, Craig (2007: 10), recogido en McLaughlin, 2008: 359-60) ha criticado el trabajo de Goleman en base a que:

> – Ha distorsionado el concepto original de habilidad emocional, desarrollado por Mayer *et al.* (2004), como una combinación de inteligencia y competencias emocionales. Ha "tomado el concepto de habilidad emocional y le ha añadido ciertos rasgos positivos de personalidad, tales como la calidez, la empatía y el celo, que no están presentes en ese trabajo original" (McLaughlin, 2008: 360).
> – Gardner ha cuestionado la noción de inteligencia emocional como forma separada de inteligencia, afirmando que "las emociones son parte y una parcela de la cognición; si uno llama a ciertas inteligencias *emocionales*, está sugiriendo que las otras inteligencias no lo son y esta implicación pasa por alto los datos tanto de la experiencia como los empíricos (Gardner 1999: 71-72).
> – Etiquetar a la gente como "emocionalmente inteligente" puede crear una élite emocional, dado que "puede que haya

una superposición entre personalidad y estatus socioeconómico" (McLaughlin, 2008: 360);
– Se ha cuestionado la confiabilidad de los tests de inteligencia emocional (Sternberg, 2000).
– Las emociones se contemplan, en el trabajo de Goleman, "como algo que hay más bien que temer, controlar y regular que celebrar".

Quisiéramos añadir algo a esta crítica, en términos de la amplia gama de investigaciones relacionadas con la resiliencia que se citan en este libro y en otras publicaciones, y es que las capacidades de los profesores para ser resilientes están influenciadas por los entornos en los que trabajan y por las personas con las que trabajan.

EMOCIONES Y SALUD

"Uno de los más sólidos y consistentes descubrimientos de la medicina comportamental actual es la relación entre las emociones positivas y la salud (…) Existen convincentes evidencias que indican que el estado de tu mente afecta al estado de tu cuerpo y, más específicamente, que las emociones influyen en la fisiología y por tanto en la salud" (Davidson, 2012: 117, 132).

El trabajo de Septoe *et al.* (2005: 120), recogido en *Positive Affect and Health related Neuroendrone, Cardiovascular and Inflammatory Processes* confirma la relación que existe entre las emociones positivas y la salud. Estos investigadores recogieron y analizaron autoinformes y datos médicos a partir de 116 hombres y 100 mujeres de la función pública en distintos momentos de un periodo de tres años, midiendo sus niveles de cortisol, una hormona que ayuda al cuerpo frente al estrés, y de fibrinógeno en plasma, una molécula que está "implicada en las enfermedades inflamatorias y coronarias". Descubrieron que los participantes que afirmaban ser menos felices "de media tenían unos niveles de cortisol superiores al 48% que aquellos que se consideraban más felices (… [y que] …) los participantes menos felices también habían tenido un nivel enormemente elevado de fibrinógeno en plasma, en respuesta a dos tareas inductoras de estrés" (2005: 12).

Otros científicos médicos también descubrieron la existencia de

vinculaciones entre los niveles de felicidad y el desarrollo del resfriado común (Cohen *et al*., 2003). Descubrieron que aquellos participantes que reportaban de sí mismos altos niveles de emociones positivas (feliz, contento, calmado, sereno, vital y enérgico) en relación a aquellos que reportaban emociones negativas (triste, deprimido, nervioso, hostil) tenían un mayor número de interacciones sociales positivas y "tres veces menos posibilidades de desarrollar un resfriado" (2003: 121).

Aunque es importante recordar la existencia de "vinculaciones", éstas no implican una relación de "causa y efecto". Estos y otros estudios señalan la emergencia de evidencias biológicas objetivas que parecen complementar muchas de las afirmaciones realizadas por los investigadores educativos sobre la importancia de las relaciones entre la motivación de los profesores, el sentido de la autoeficacia y la realización en el trabajo; en otras palabras, las vinculaciones entre su salud emocional y su habilidad para ser enérgicos, estar comprometidos y ser resilientes en su trabajo en el aula.

LA VIDA EMOCIONAL DEL CEREBRO

Davidson y Begley (2012: 24), analizaron por qué las personas reaccionan de forma distinta a acontecimientos vitales, aplicando técnicas de neuroimagen y otras metodologías. Sus hallazgos se oponen claramente a quienes han afirmado que la cognición, la razón, la lógica y la emoción "avanzan por circuitos cerebrales separados, mutuamente independientes". Sugieren que las diferencias están relacionadas con el "estilo emocional" del individuo, una "constelación de reacciones y mecanismos de abordaje que difieren en tipo, intensidad y duración" y que es posible para los individuos aprender a cambiar los patrones habituales de sus respuestas. Si confiamos en dichos hallazgos, entonces éstos tendrían unas claras implicaciones para quienes atienden a la construcción de las capacidades y aptitudes resilientes de los profesores.

Davidson, un neurocientífico y director del *Centre for Investigating Healty Minds* de la Universidad de Wisconsin, ha identificado *"estilo emocional"* con "una forma consistente de responder a las experiencias de nuestras vidas" (Davidson, 2012:

xi-xii). A pesar de los múltiples esquemas de clasificación derivados de la psicología, este afirma que el estilo emocional: "está gobernado por unos circuitos cerebrales específicos e identificables y puede medirse utilizando métodos de laboratorio objetivos".

Nosotros estamos particularmente interesados en este trabajo porque las seis dimensiones del estilo emocional que surgen de la investigación de Davidson en neurociencia afectiva se relacionan íntimamente con la investigación educativa sobre el trabajo de los profesores, su vida y su eficacia. Las dimensiones del estilo emocional que él identificaba son:

> – *Resiliencia*: lo lenta o rápidamente que te recuperas de la adversidad.
> – *Actitud*: durante cuánto tiempo eres capaz de mantener una emoción positiva.
> – *Intuición social*: lo bien que se te da captar las señales sociales de las personas que te rodean.
> – *Conciencia de uno mismo*: lo bien que percibes las sensaciones corporales que reflejan emociones.
> – *Sensibilidad al contexto*: lo bien que se te da regular tus respuestas emocionales para tener en cuenta el contexto en el que te encuentras.
> – *Atención*: lo aguda y clara que sea tu capacidad de centrarte en algo.

Davidson afirma que estas dimensiones no son siempre evidentes en la conciencia del individuo. Aunque Davidson elabora cada una de las seis, basándose en una impresionante gama de investigaciones empíricas que revelan las conexiones físicas existentes entre la mente y el cuerpo, nosotros aquí nos limitaremos a centrarnos en lo que él descubrió sobre la resiliencia.

Al referirse a la "resiliencia" señala que "aunque con contadas excepciones, no solemos prestar atención a lo rápidamente que nos recuperamos de un acontecimiento estresante" (2012: xiii). Esto "encaja" con nuestro propio hallazgo que indica que los profesores necesitan de la "resiliencia en lo cotidiano" y amplía su alcance observando que "experimentamos sus consecuencias". Por ejemplo, los profesores con poca capacidad para la resiliencia puede que sean lentos a la hora de recuperarse de una experiencia negativa durante una clase o a raíz de los desacuerdos o disputas

con los colegas, y esto puede afectar de forma adversa a su enseñanza para el resto del día o durante más tiempo: mientras que los profesores con una alta capacidad para la resiliencia es probable que se recuperen más rápidamente.

La afirmación de Davidson de que las personas responden de modo distinto a las experiencias coincide con nuestras propias observaciones de que es improbable que las fórmulas generalizadas tanto para identificar la resiliencia en los aspirantes a profesor como para la provisión de formación genérica, desarrollo y oportunidades de apoyo tengan éxito en sus resultados. Todo indica, en cambio, que el autoconocimiento por parte de los profesores y el hecho de que los miembros de los equipos directivos de las escuelas conozcan individualmente a sus profesores es necesario para construir y mantener de las capacidades individuales y organizacionales para la resiliencia (véase Capítulo 6 para un análisis más detallado de las influencias del lugar de trabajo). Además, hay que señalar que la relativa influencia de las seis dimensiones del estilo emocional pueden modificarse y están bajo la influencia de los cambios personales, del entorno de trabajo y de las políticas:

> El estilo emocional es el resultado de los circuitos cerebrales, que se fijan en nuestros primeros años de vida en función de los genes que heredamos de nuestros padres y de las experiencias que tenemos. Pero estos circuitos no están fijados para siempre. Aunque el estilo emocional suele ser bastante estable en el tiempo, puede ser alterado por parte tanto de experiencias serendipíticas como por efecto de un esfuerzo consciente e intencional en cualquier momento de la vida, mediante el cultivo intencional de cualidades o hábitos mentales específicos (Davison, 2012: 10).

EL CONTINUUM DE RECUPERACIÓN DE LA RESILIENCIA: ¿RÁPIDO O LENTO?

Davidson asegura que la resiliencia puede fluctuar de acuerdo a las circunstancias, y sugiere que, a pesar de las diferencias existentes entre las historias de resiliencia de los individuos, hay un continuum de “recuperación” que oscilaría entre aquellos individuos que son “lentos en recuperarse”, que puede impedir que estos avancen cuando hay un contratiempo, hasta quienes son “rápidos en recuperarse”, es decir, cuando son capaces de recuperarse rápidamente y dejar atrás su experiencia negativa.

Sin embargo, es posible que ser rápido en recuperarse no

siempre o no necesariamente sea algo positivo, porque, como Davidson señala (2012: 242): “para tener una vida emocional saludable, debes ser capaz de sentir y responder a tus propias emociones, algo difícil de hacer si avanzas demasiado rápido”. Es más, los profesores deben ser capaces de responder de forma empática a aquellos alumnos o colegas que son más lentos en recuperarse de contratiempos y que por tanto son menos capaces de funcionar bien durante largos periodos, porque si no lo hacen se les percibirá como personas un tanto insensibles.

Davidson además descubrió (2012: 47) que la “resiliencia en las pequeñas cosas es (…) un buen indicador de que existe resiliencia también en las grandes cosas”. En las escuelas podemos observar la resiliencia cotidiana (en las pequeñas cosas) y el ser rápidos en recuperarse como indicadores de elementos que contribuyen a la salud emocional y a una sensación de bienestar, ambos fundamentales para la motivación de los profesores y para su capacidad de enseñar dando lo mejor de sí.

CONTEXTOS QUE SUPONEN UN RETO PARA EL BIENESTAR

> La enseñanza se caracteriza fundamentalmente y está constituida por la vulnerabilidad. La vulnerabilidad en ese sentido no debe entenderse tanto como un estado emocional o experiencia (aunque la experiencia de ser vulnerable desencadena, definitivamente, intensas emociones), sino como una característica estructural de la profesión (Kelchtermans, 2009: 265).

La investigación cualitativa y conceptual, a escala reducida, de Geert Kelchtermans, que duró varios años, brinda otras sólidas evidencias que vienen a sumarse a las arriba mencionadas en torno a las consecuencias que tendrían la “regulación, controles de calidad y exigencias en materia de políticas” y lo que otros han llamado las “agendas” cada vez más orientadas al rendimiento y a los resultados de los gobiernos de todo el mundo (véase Capítulo 2) sobre la identidad profesional de los profesores y las emociones ligadas a su oficio. Mientras que el riesgo y la vulnerabilidad son parte del universo cotidiano de los profesores, cuando aumentan las exigencias en materia de políticas y se modifican las condiciones de trabajo (como expresa, por ejemplo, la creciente exigencia de transparencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de rendimiento y de logro), la sensación de vulnerabilidad ante lo

externo y las presiones del aula pueden aumentar.

Esa vulnerabilidad puede amenazar la sensación de satisfacción de los profesores en el trabajo, a su sentido de realización personal y a su bienestar; puede afectar a su motivación e incluso hacer que se cuestionen su competencia a la hora de "marcar la diferencia" en los procesos de aprendizaje y logro de sus alumnos. Se pueden observar sus efectos a largo plazo; Huberman (1989; 1993: 38) identificó entre los profesores de secundaria suizos que tenían a mitad de su carrera profesional un "descenso de la energía y del interés", así como un desencanto en la fase final de su carrera: "Una razón por la que los profesores son vulnerables al *burnout* es que deben enfrentarse a estructuras altamente complejas que les exponen a un desgaste emocional y a experiencias desalentadoras" (Pyhältö *et al*., 2011: 1102).

En un estudio diseñado para explorar qué es lo que supone un reto para la sensación de bienestar laboral y qué provoca *burnout* en los profesores de secundaria fineses, Pyhältö *et al*. (2011) examinaron la "adecuación" del ambiente de trabajo de los profesores, partiendo de la base de que es probable que una buena adecuación contribuya a la satisfacción en el trabajo mientras que una adecuación pobre es probable que incremente el riesgo de *burnout* (véase también Cable y Edwards, 2004).

Aunque es improbable que haya una sola causa para el *burnout* docente, aun así es importante tomarse seriamente en cuenta el concepto de "adecuación del ambiente de trabajo del profesor", ya que es probable que esté relacionado tanto con la permanencia en el puesto como con la rotación y especialmente con la motivación y el compromiso del profesor. Es más, cuando la "adecuación" entre el profesor y el ambiente es pobre, esto puede estar vinculado con conflictos de valores entre el profesor y los colegas, el profesor y el director o el profesor y los alumnos.

Los autores analizaron una serie de entrevistas con 68 profesores de primaria y secundaria en las nueve escuelas de Finlandia que fueron objeto de estudio. No sorprende que descubrieran que los niveles descritos de "agotamiento, cinismo, sensación de inadecuación y alienación" variaran. De todos modos, los autores descubrieron que "más de la mitad de los relatos de los profesores" (61%) reportaban que tenían la sensación de estar alienados por su trabajo" (Pyhältö *et al*., 2011: 1104) y que había

cuatro ambientes que estaban vinculados con esto:

– Interacción profesor-alumno.
– Interaccción dentro de la comunidad profesional.
– Interacción profesor-padres.
– Sistema escolar, incluyendo reformas y administración escolar (liderazgo).

Estos autores, a pesar de trabajar en una tradición de investigación psicológica completamente distinta, descubrieron que tanto el "*burnout*" como la "esperanza" (Bullough y Hall-Kenyon, 2011b) no son solo características o rasgos individuales, sino que también son "un fenómeno social, colectivo y relacional" (Phyältö *et al.*, 2011: 1108) y que el "*burnout*" es una condición que se desarrolla con el paso del tiempo.

> Es importante señalar que la falta de energía emocional percibida por los profesores, que las sensaciones ligadas a una falta de competencia o las actitudes distantes u hostiles en relación a los alumnos, los padres o los colegas se construyen horizontalmente en la práctica escolar. Los episodios agobiantes suelen estar tan encarnados en la práctica diaria de la escuela que puede ser que los miembros de la comunidad escolar no sean ni siquiera conscientes de ellos.

Lo mismo se aplica al desgaste del compromiso, de la esperanza y de la resiliencia. Es probable que los factores que contribuyen positiva o negativamente a ello sean acumulativos y estén ligados al contexto específico. Así, cuando consideramos cómo se pueden construir y sostener la capacidad y las aptitudes para ser resiliente, los profesores mismos y los líderes escolares deben autorreflexionar y tener en cuenta las relaciones interpersonales que incluyen la atención a la dimensión emocional de los profesores, así como al bienestar intelectual y práctico.

Auque sea una obviedad, es improbable que los procesos y la mejora organizacional tengan éxito si no se presta la misma atención al cuidado profesional de todo el equipo que a los individuos; no solo al entorno físico sino también al entorno humano, en el que se nutre y se sostiene la energía emocional, florece la "esperanza" y se desarrolla el compromiso.

Eraut *et al.* (2004, 2007), mediante su investigación en torno al aprendizaje en el lugar de trabajo, brindan un modelo que, cuando se lee en el contexto de la necesidad de la resiliencia, señala el frágil equilibrio de la interacción entre los retos a los que se enfrenta

el individuo para mantener su confianza en él mismo y su compromiso con su empleo, y el modo en que se estructuran su trabajo, las expectativas de rendimiento, las relaciones y los niveles de apoyo y de feedback (véase Figura 3.1).

Como otros investigadores, los autores concluyen que gozar de una sensación de autonomía profesional y de seguimiento es clave para tener un elevado nivel de autoeficacia y de satisfacción en el trabajo y, en el contexto de este libro, también una contribución a la capacidad de los profesores para ser resilientes.

Figura 3.1. Factores que afectan al aprendizaje en el trabajo: el Modelo de los dos Triángulos.

Cuando escribe sobre el modelo de "Trabajo-Demandas-Control-Apoyo social" (Karasek, 1979; Karasek y Theorell, 1990), en el que se inspira Eraut, Caspersen (2013:30) señala que "cuando los trabajos son de alta demanda y ejercen elevados niveles de control, hay un gran potencial de aprendizaje (…) pero, cuando las demandas son elevadas y el control o seguimiento es bajo, el resultado es el estrés y la mala salud". Sea como sea, menciona una investigación posterior, realizada en Holanda (Taris *et al.*, 2003), que sugiere que hay una importante diferencia entre las demandas de los demás y el control.

Las demandas de los demás en el trabajo pueden tener un efecto negativo en el aprendizaje, mientras que el seguimiento en el trabajo produce el efecto contrario.

Sabemos también, gracias al trabajo de Eraut *et al.* (2004, 2007) y de otros, que los contextos sociales de la enseñanza pueden tener influencias negativas o positivas y que es probable que los bagajes individuales en lo tocante a la resiliencia jueguen un importante papel. La Figura 3.2 representa un intento de modelo que hemos construido para comprender las relaciones entre las demandas, el control, la autonomía, la autoeficacia, la realización en el trabajo, los contextos sociales y la resiliencia.

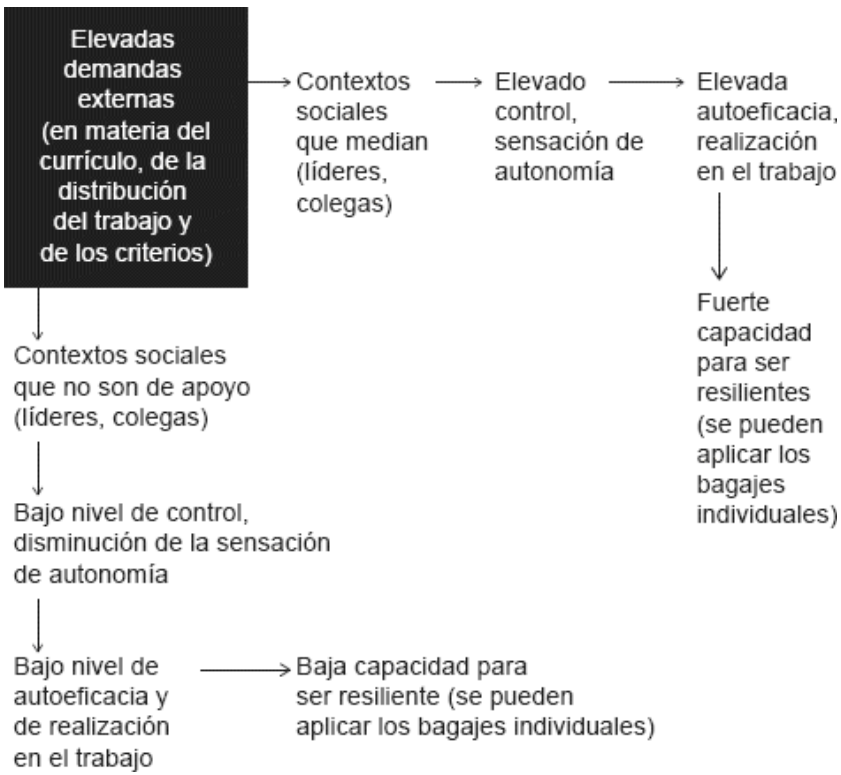


Figura 3.2. Cómo interaccionan las demandas externas al trabajo y la mediación social en la autoeficacia, en la realización en el trabajo y en la capacidad para ser resiliente.

EL OPTIMISMO ACADÉMICO: ALGO MÁS QUE UN RASGO PERSONAL POSITIVO

En palabras de Beard (*et al.*, 2010: 1136) “La sensación de optimismo académico del profesor es su creencia individual de que puede enseñar eficazmente, de que sus alumnos pueden aprender y de que los padres le apoyarán en su trabajo”.

Como resultado de la realización de numerosos estudios en los Estados Unidos, basados en las teorías de Bandura (1994) sobre la autoeficacia, en la noción de “optimismo aprendido” de Seligman (1998), y partiendo de su investigación anterior, estos autores descubrieron no solo que el optimismo académico colectivo es una propiedad “latente” de las culturas escolares de éxito, e incluye los logros de los alumnos, sino que también es un factor a nivel de cada profesor, individualmente. Los autores conciben el optimismo académico como el producto de las interacciones entre un enfoque en el aprendizaje (énfasis académico), la eficacia colectiva y la confianza en los padres y en los alumnos.

Las cualidades ligadas a la confianza se detallan como sigue: benevolencia, fiabilidad, competencia, honestidad y apertura (Hoy y Tschannen-Moran, 1999) y éstas se pueden nutrir dentro de las culturas y estructuras escolares, que son capacitadoras:

> Las burocracias capacitadoras en las escuelas se manifiestan a sí mismas a través de la autoridad compartida dentro de roles establecidos, y en la comunicación bidireccional, en el hecho de contemplar los problemas como oportunidades, en respetar las diferencias, generar confianza, aprender de los errores y dar la bienvenida a lo inesperado (…), en confiar en el director, en la ausencia de conflictos de roles, en decir la verdad, en la sensación de poder por parte del profesor, en relaciones interpersonales auténticas entre profesores, y en una comunicación abierta entre el profesor y el director (Hoy y Sweetland, 2001; en Beard *et al.*, 2010: 1138).

De modo que parece existir una clara vinculación entre la capacidad de los profesores para desarrollar y sostener el optimismo académico (el énfasis en lo académico, la autoeficacia y la confianza) y el modo en que los equipos de dirección lo promueven. En relación a las contribuciones de los profesores al aprendizaje del alumno, se puede decir que este trabajo ha sido complementado por el de Bryk y Schneider (2002) que identificaron cuatro condiciones sociales presentes en la mejora de las escuelas primarias de Chicago:

– Profesores que tienen una actitud de “querer es poder”.
– Relaciones con los padres.
– Prácticas de trabajo colaborativo.

– Elevadas expectativas.

Mientras que puede que muchos profesores hayan llegado a la profesión con una fuerte sensación de optimismo académico, es posible que ésta con el tiempo, se vea reforzada o erosionada, por influencias positivas o negativas propias del lugar de trabajo. Por tanto, el optimismo académico es más que una disposición personal para "esperar obtener resultados positivos, incluso cuando las cosas se ponen difíciles" (Carver y Scheier, 2002: 233).

LA ESPERANZA, LA RESILIENCIA Y LA CAPACIDAD DE ENSEÑAR BIEN

Bullough y Hall-Keynon (2011b) sugieren que, al menos en los Estados Unidos, como en muchos otros países, los gobiernos presentan una dependencia excesiva respecto a los resultados de los alumnos en los exámenes estandarizados, como el medio más riguroso para evaluar el rendimiento de las escuelas. Y esto conduce a que los profesores tengan la creciente percepción de que el bajo rendimiento de los alumnos en comparación con otras escuelas, del sistema o de otros países, es un castigo contra ellos; y la sensación creciente de una amenaza de castigo, implícita en las iniciativas de mejora de las escuelas si los profesores no trabajan con mayor eficacia para garantizar que se eleven los resultados de los alumnos en las pruebas. Esta situación de los profesores no se limita a los Estados Unidos, sino que podemos afirmar que se han difundido, a otros contextos como muestra el desarrollo de sistemas de comparación internacional.

A continuación brindamos ejemplos de lo que algunos investigadores han descubierto en torno a los efectos de las culturas orientadas hacia los resultados, sobre cómo (algunos) profesores ven su trabajo en contextos dominados externamente por las políticas:

- *Enseñanza "defensiva"* (Bracey, 2009) cuando la frecuencia de la supervisión externa es elevada, la asunción de riesgos es baja y el conservadurismo también es alto. Ejemplos extremos de esto serían un énfasis continuado en "enseñar para el examen" y el uso de escasos

planteamientos didácticos en vez de, por ejemplo, un aprendizaje independiente y actividades de resolución de problemas.

• *"Rigidez de la amenaza"* (Olsen y Sexton, 2009) cuando las estructuras de gestión escolar refuerzan la conformidad con unos mecanismos de control altamente centralizados y cuando no se promueve el pensamiento innovador.

• *Aulas y escuelas "saturadas de datos"* en las que el énfasis se pone en la información detallada sobre el progreso y los logros del alumno para hacer posible el establecimiento de objetivos y elevados niveles –incluso atomizados– de estrecha supervisión, que a menudo van en contra de los propios patrones de evaluación. No se asume ninguna crítica a la recogida, el análisis y el uso de los datos en sí mismos, a pesar de que dichos datos solo están ligados a una visión funcionalista y lineal del aprendizaje, orientada a la eficiencia, en la que los alumnos y los profesores se ven ahogados por los datos, excluyendo así procesos más amplios.

Bullough y Hall-Kenyon (2011a: 128) exploran los efectos de lo que ellos consideran como contextos nocivos para la motivación, el bienestar y la sensación de "esperanza" de los profesores. Se basan en el trabajo de Lazarus (1991: 672) para distinguir entre optimismo y esperanza:

> La diferencia entre esperanza y optimismo es, lógicamente, sustancial (…) En la esperanza, la creencia de que las circunstancias pueden mejorar va de la mano de la ansiedad ante el temor de un posible resultado negativo (…) En el optimismo, tal y como se suele definir, hay poco o ningún espacio para la duda. Uno confía en que todo va a funcionar bien.

Estos investigadores diseñaron e implementaron un estudio sobre los profesores de escuela en prácticas o ya en activo en una variada gama de experiencias de enseñanza. El estudio mismo se basaba en una "Escala de esperanza" que "combina la percepción del compañerismo por parte del propio individuo", "una sensación de exitosa determinación a la hora de llegar a los objetivos en el pasado, en el presente y en el futuro" y "la sensación de ser capaz de generar planes exitosos para llegar a dichos objetivos" (Snyder *et al*., 1991: 570). Creemos que estos términos tienen una probable vinculación con la capacidad de los profesores y su habilidad para

construir y desarrollar cualidades resilientes.

Aunque los hallazgos de su trabajo constituyeran más bien una "sugerencia" y no algo "definitivo" (Bullough y Hall-Kenyon, 2011b: 137), los autores concluían que los profesores pueden seguir albergando esperanza incluso cuando no están satisfechos con sus propias condiciones de trabajo, pero que con el tiempo esa esperanza –que los autores asocian con su sentido de la vocación– puede verse erosionada. Paralelamente, su optimismo, su compromiso y resiliencia pueden declinar (Schaufeli y Buunk, 2003):

> Un esfuerzo constante por controlar los acontecimientos sin que cuenten con los recursos para lograrlo puede hacer estragos en el individuo, que se enfrenta a un límite objetivo en materia de lo que puede alcanzar, independientemente de lo duro que trabaje. Si queremos que el optimismo sobreviva en tanto que virtud social, el mundo debe tener una actitud más benigna. De no ser así, las personas vehicularán sus esfuerzos en unos objetivos inasumibles y se agotarán, se enfermarán y se desmoralizarán, o tal vez volverán a vehicular su inherente optimismo en unos objetivos asumibles, pero indeseables (Peterson, 2006: 127).

Concluían, por tanto, (Bullough y Hall-Kenyon, 2011b: 137) como sigue:

> Mantener la inversión de los profesores en la enseñanza y su compromiso con ella y hacer que éste sea más profundo es de importancia crucial para mejorar la práctica y, por tanto, es de central importancia también para cualquier esfuerzo exitoso en cuanto a la mejora escolar (…). Es probable que las políticas que fortalecen la esperanza de los profesores sean buenas para los niños.

Si las escuelas quieren conservar a los profesores cultos, entusiastas, optimistas, comprometidos y que perseveren en la creencia de su capacidad para marcar la diferencia en la trayectoria de aprendizaje de los alumnos a los que enseñan, es esencial alimentar unas competencias elevadas para la autosuficiencia y lo emocional mediante actividades que construyan capacidades resilientes y las aptitudes para gestionar tanto el día a día como las circunstancias adversas que puedan producirse de modo excepcional. Y esto porque, como sugiere Tait (2010: 71), "es concebible que las actitudes y respuestas resilientes a los desafíos de la enseñanza puedan constituir valiosos predictores del éxito y del compromiso de toda carrera docente".

"RESERVAS DE CUIDADO": EDUCADORES RESILIENTES, ALUMNOS RESILIENTES

Resulta obvio afirmar que la mejor enseñanza refleja la aplicación combinada de *la cabeza* (conocimiento, intelecto), *la mano* (competencias de aula, estrategias de enseñanza y de aprendizaje) y *el corazón* (compromiso profesional y personal basado en un conjunto de principios morales y éticos). Por tanto, razón y emoción, lo cognitivo y lo afectivo, son interdependientes, no se distinguen entre sí dentro del "*flow*" de la enseñanza y el aprendizaje de alta calidad (Csikszenthmihalyi, 1996).

Un elemento que es vital para toda buena enseñanza y para todo buen aprendizaje es la calidad de la relación entre el profesor y el alumno. Un factor clave que contribuye al establecimiento, al crecimiento y al mantenimiento de esta relación es la creencia por parte del alumno de que al profesor "le importa" no solo la materia que enseña, sino que también le importan sus alumnos.

Enseñar, tal y como observaba Hargreaves hace mucho, implica "la necesidad de ser apoyado, de conectar, de calidez y de amor" (Hargreaves, 1994: 175).

Por tanto, concluimos este capítulo subrayando la necesidad de lo que hemos denominado como *reservas de cuidado* de los profesores, para que estos empiecen a asumir esta cantidad de desafíos, que por lo que sabemos es una cualidad esencial que los alumnos reconocen en sus mejores profesores:

> Los modelos positivos que se encontraban con más frecuencia en las vidas de los niños resilientes eran los constituidos por sus profesores favoritos, que se interesaban por ellos, que no eran instructores académicos sino también confidentes y modelos positivos de identificación personal (…). Por tanto, el progreso escolar tiene más posibilidades de producirse cuando: los profesores enseñan para que se domine la materia; los currículos son relevantes para las necesidades presentes y futuras de los alumnos; se emplean prácticas de evaluación auténticas; se crean aulas democráticas en las que los alumnos contribuyen a la confección de reglas y al gobierno de las mismas; se adoptan técnicas de gestión que sean racionales, humanas y consistentes; los profesores son cálidos, accesibles, justos, brindan apoyo y ponen a disposición del alumnado una variada gama de maneras de tener éxito (Howard *et al.*, 1999: 313-18).

Empleamos esta cita como un medio para explicitar la influencia potencial de los profesores a la hora de construir las capacidades de sus alumnos para ser resilientes, pero también porque señala, al menos implícitamente, la combinación de cualidades, conocimientos y habilidades o competencias que los profesores deben aplicar para promover su bienestar emocional. Estas son la detallada demostración de aquello que, en términos generales se suele

expresar como “cuidado y apoyo”.

> La profesión de enseñar no es (…) una mera práctica técnica y cognitiva, sino fundamentalmente social, esto es, a la vez relacional y emocional, íntimamente entremezcladas (Aspfors y Bondas, 2013: 243).

En su estudio, que empleaba métodos mixtos, en torno a los profesores noveles fineses de primaria, Aspfors y Bondas (2013) identificaron tres características de las relaciones y de las formas positivas y negativas que tienen los profesores de experimentarlas:

- El *cuidado por* enfatiza la importancia de ser cuidado y reconocido como un profesor novel por parte de los demás.
- La *reciprocidad* se centra en las acciones recíprocas entre personas implicadas en la comunidad escolar (apertura, diálogo, intercambio, receptividad, escucha atenta).
- El *cuidado de* es el cuidado del profesor principiante de quienes le rodean, especialmente de sus alumnos. Es relacional y orientado a las tareas.

Reproducimos la tabla que estos investigadores construyeron (Tabla 3.1) porque revela las condiciones que existen dentro de las escuelas que posibilitan la construcción, partiendo de estas tres características relacionales esenciales de la enseñanza, formas que promuevan el compromiso (y por tanto, la permanencia en el trabajo) y evitar aquellas que probablemente conduzcan a la insatisfacción con el empleo, una disminución del compromiso o el abandono de la profesión.

Aunque esta investigación finlandesa se centra en los profesores de primaria que acaban de obtener el título, creemos que puede aplicarse de igual forma a quienes tienen más experiencia, ya que *el cuidado de*, la *reciprocidad* y el *cuidado por* son una parte clave de la identidad profesional de los profesores y de todas ellas se puede afirmar que contribuyen a la resiliencia de los profesores.

CONCLUSIONES

El *cuidado* en el aula solo puede tener éxito si se encarna en un conocimiento de la persona que se cuida y tiene por objetivo que dicha persona aprenda y se desenvuelva bien. Requiere nutrir y sostener la confianza y la integridad: “Cuando damos validez a

alguien, identificamos en esa persona a alguien mejor y alentamos su desarrollo. Para hacer esto debemos conocer al otro razonablemente bien. De otro modo no podemos ver qué es por lo que el otro realmente se está esforzando, qué ideal pueda desear hacer realidad. No hay lugar en la validación para las fórmulas ni los eslóganes. No se trata de que fijemos un único ideal para todo el mundo y entonces anunciemos: 'estas son las elevadas expectativas que tenemos y valen para todos'. Lejos de eso, lo que hacemos es reconocer algo admirable o al menos aceptable que está luchando por emerger en cada una de las personas con la que nos encontramos" (Noddings, 1998: 192, en Smith, 2004).

Relaciones	**Tensiones debidas a paradojas**
Cuidado de	
Cuidado de apoyo	
Un liderazgo vital y que brinde apoyo	
Recepción y apoyo por parte de los compañeros	
Reconocimiento positivo	
Exclusión	
Falta de reconocimiento y confianza	
Acoso y la necesidad de imponer su autoridad sobre ti	
Contactos exigentes y procedimientos legales	
Reciprocidad	
Reciprocidad	
Colaboración recíproca	
Atmósfera abierta y positiva	
Restrictiva	
Contacto esporádico y resistencia	
Distintas perspectivas y comunicación unidireccional	
Cuidado por	
Cuidado	
Relaciones cercanas y fructíferas con los alumnos	
Un aprendizaje y desarrollo inspirador y alentador	
Plena confianza y respeto	
Agotamiento	
Una gestión exigente del aula y de la educación	
Comportamiento desafiante por parte del alumno	
Dificultades para abordar las necesidades individuales	

Tabla 3.1. Categorías de relaciones características y de tensiones que experimentan los profesores noveles. (Aspfors y Bondas, 2013: 246)

Cuando analizamos los actos individuales y colectivos de

cuidado, queda claro que estos requieren una resiliencia considerable. Es claro que la enseñanza, cuando es buena, requiere algo más que la mera posesión de una serie de competencias técnicas. De hecho, no hemos conocido nunca a un profesor bueno y eficaz que no demuestre cuidado en su manera de enseñar. En este sentido, una buena enseñanza no podrá considerarse nunca como un empleo que implique un "dictado emocional", en el que los individuos muestren a conveniencia un conjunto de sentimientos (tales como simpatía, intimidad) al tiempo que suprimen otros para poder llevar a cabo su trabajo (Hochschild, 1983). Más bien se trata de un trabajo emocional que requiere una "capacidad por conectar con las personas" (Palmer, 1998: 13) por parte del profesor.

Si el "bienestar de los jóvenes está profundamente ligado a los procesos de inclusión, de enseñanza y aprendizaje, y la construcción de comunidad en la escuela y las aulas (…) [y] es inseparable de la calidad de las relaciones entre profesores y alumnos y entre los profesores mismos" (McLaughlin, 2008: 365), entonces ser resiliente no incumbe tan solo a los propios profesores, sino también a los líderes escolares, que deben garantizar las condiciones de capacitación necesarias para el desarrollo de la capacidad y la aptitud de éstos para ser resilientes.

Las oportunidades de cuidar son mucho más ricas para los profesores de primaria, que son responsables de todo un grupo, que para los profesores de secundaria, que enseñan en muchas clases distintas. Sin embargo, la energía requerida para integrar en la enseñanza la ética del individuo así como el cuidado colectivo, al tiempo que se gestionan las presiones en materia de rendimiento, es considerable; cosa que constituye otra fuga potencial de reservas emocionales y una de las razones por las que es de vital importancia para los equipos directivos tratar de lograr la capacidad de los profesores para ser resilientes.

Además, como sucede con la esperanza y el compromiso, la capacidad para cuidar puede verse erosionada con el tiempo, tanto por el efecto de los constantes desafíos de los alumnos, que se resisten a aprender, como por los colegas que son insensibles a la implicación personal con los alumnos, o bien porque se estén agotando la propias reservas de cuidado del profesor como resultado de una excesiva inversión en unos valores y unas

prácticas que considera ligadas a una buena enseñanza pero que no son acordes con la respuesta que recibe a cambio de dicha inversión (NEF, 2009: 9).

II

CONSTRUIR LA RESILIENCIA DE LOS EDUCADORES IMPORTANCIA DE LOS CONTEXTOS

Capítulo 4

Identidades y compromiso en el contexto de trabajo
El yo vocacional

Es probable que con el paso del tiempo los profesores se enfrenten a muchos retos en la construcción y en el sostén de sus identidades en tanto que profesionales comprometidos y eficaces, que trabajan en el aula y son a la vez miembros de sus comunidades escolares. Por tanto, la primera parte de este capítulo analizará las vinculaciones entre el sentido de la *identidad* de los profesores en los distintos entornos en los que trabajan y las influencias positivas y negativas que hay en ellos, que pueden constituir un reto para su capacidad para ser resilientes a lo largo de su carrera.

La segunda parte se centrará en el panorama interior del *yo* del profesor e identificará las contribuciones de los valores educativos y los propósitos morales en la capacidad de ser resiliente. Basándonos en datos empíricos e internacionales, discutiremos cómo una fuerte vocación para la enseñanza puede influir en la capacidad de los profesores para sostener su motivación, su compromiso y su eficacia en escuelas y en contextos que constituyen un desafío tanto a nivel personal como profesional.

Mostraremos que la motivación intrínseca de los profesores y su compromiso por brindar el mejor servicio a sus alumnos son factores vinculados con su sentido de la identidad; y que es la vocación lo que les ayuda a encontrar la fuerza y el poder para ser educadores, para mantenerse comprometidos intelectual y

profesionalmente con su trabajo y para ser resilientes.

IDENTIDAD Y RESILIENCIA

La identidad profesional no debe confundirse con el rol. La identidad es la forma que tenemos de dar sentido a lo que somos y a la imagen de nosotros mismos que les presentamos a los demás. Es algo que está encarnado culturalmente. Existe una inevitable interrelación también, no solo entre las identidades profesionales, de rol y organizacionales sino también entre el *yo profesional* y el *yo personal* porque "desarollar una identidad profesional implica encontrar un equilibrio entre la parte personal y profesional de la tarea de convertirse en profesor" (Pillen *et al.*, 2012: 8).

En buena parte de la bibliografía educativa existente se reconoce que las estructuras más amplias de tipo cultural, en materia de políticas y sociales en las que los profesores viven y trabajan, los contextos emocionales, así como los elementos personales y profesionales de la vida, las experiencias, las creencias y las prácticas de los profesores se integran las unas en las otras; y que suele haber tensiones entre ellas, que tienen un impacto mayor o menor en la sensación de control del profesor (la habilidad y la resolución para perseguir las propias metas). Estos elementos influyen, a su vez, en el sentido de la identidad profesional, ligada al rol y a su lugar en la organización.

Las investigaciones previas han sugerido, tanto que las identidades son estables (Nias, 1989) como que se ven influidas por los contextos de trabajo (Beijaard, 1995), o que son fragmentadas (MacLure, 1993). En este capítulo mostraremos que las identidades no son ni intrínsecamente estables ni intrínsecamente fragmentadas, sino que pueden ser más o menos estables dependiendo de las capacidades de los profesores por manejar un cierto número de influencias dentro de un determinado número de escenarios y que están vinculadas con el apoyo que reciben en su lugar de trabajo.

> Contruir una identidad consiste en negociar los significados de nuestra experiencia como miembros de comunidades sociales. El concepto de identidad sirve como un pivote entre lo social y lo individual, de modo que cada uno de ellos puede expresarse en los términos del otro. No se concibe como una dicotomía simplista individual-social, sino que va más allá de esta distinción. La perspectiva resultante no es ni individualista ni abstractamente institucional o social. Le hace justicia a la

> experiencia de identidad vivida, al tiempo que reconoce su carácter social; se trata de lo social, lo cultural y lo histórico con rostro humano (Wenger, 1998: 145).

Si aceptamos la noción de Wenger de identidad como "un pivote entre lo social y lo individual" a la hora de investigar las partes que la componen, que influyen y son influidas por la resiliencia, entonces la identidad debe considerarse en términos de hasta qué punto los profesores son capaces de ejercer el control tanto internamente (en términos de su sentido de la vocación) como dentro de las estructuras sociales del lugar de trabajo.

Los profesores dedican buena parte de su tiempo en los complejos entornos de aprendizaje de las aulas, dirigiendo y gestionando el aprendizaje de los demás. Sea como sea, su participación en las aulas es diferente a su participación en la sala de profesores, y es diferente también a su participación en los entornos sociales fuera de los muros de la escuela. Por tanto, pueden afirmar (Wenger, 1998: 159) que forman parte de "múltiples sistemas de pertenencia":

> En tanto que nexo, la identidad no es una unidad, pero tampoco está simplemente fragmentada (…) Considerar que una persona tiene múltiples identidades significaría pasar por alto las sutiles formas en que nuestras varias vías de participación, sin importar lo distintas que son entre sí, pueden interaccionar, influirse entre ellas y requerir coordinación.

Podemos considerar estos múltiples sistemas de pertenencia en términos de tres identidades distintas aunque superpuestas: *la identidad profesional*, *la identidad de rol* y *la identidad organizacional*.

Nos basamos en el trabajo de Stets y Burke (2000) y Burke y Sets (2009), quienes afirman que las diferencias entre la teoría de la identidad y la teoría de la identidad social radican más "en el énfasis que en el tipo" (Stets y Burke 2000: 224) y que éstas se superponen en tres áreas: la identidad social, la identidad de rol y la identidad de la persona: "Las personas poseen múltiples identidades porque ocupan múltiples roles, son miembros de múltiples grupos y reivindican múltiples características, y además los significados de estas son compartidos por otros miembros de la sociedad" (Burke y Stets, 2009: 6).

La identificación de estas múltiples identidades es un ulterior desarrollo de nuestra investigación empírica previa, en la que descubrimos que la relativa estabilidad o inestabilidad de su sentido

de la identidad se veía influida por los cambios en los escenarios de las políticas/socioculturales, profesionales/personales y situacionales (lugar de trabajo) experimentados por los profesores. Cuando domina uno de ellos, se requiere más energía para gestionarlo, de modo que es probable que los profesores tengan menos energía para gestionar los tres. Cuando dominan dos de ellos, los esfuerzos para gestionar los tres serán mayores. En otras palabras, su capacidad para gestionar los retos previstos y no previstos en cada uno de estos escenarios (en diferentes momentos y en diferentes circunstancias) requieren diferentes grados de resiliencia (Day *et al*., 2007a; Day y Kington, 2008).

Ulteriores consideraciones de nuestros datos nos conducen a la conclusión de que lo personal, lo que atañe a las políticas/ sociocultural y lo situacional no son los únicos entornos en los que los profesores trabajan, pero sí conforman sus identidades clave.

Entendemos por *identidad profesional* cómo los profesores se contemplan a sí mismos en relación con la comunidad de profesores a la que pertencen. Incluimos en ello la identidad personal de los profesores. Aunque esto sea, desde luego, mucho más amplio y complejo en sí mismo, creemos que es también una parte de la identidad profesional de cada profesor. Más adelante, en este mismo capítulo, analizaremos el papel clave que juegan los propósitos morales de los profesores y su identidad vocacional a la hora de sostener el compromiso con la profesión docente y sus capacidades para la resiliencia.

Por *identidad de rol* entendemos cómo el profesor se ve a sí mismo en el papel concreto que juega como profesor en el aula, líder de la materia, jefe de departamento, de la facultad o como miembro del equipo directivo, por ejemplo.

Por *identidad organizacional* entendemos cómo los profesores se ven a sí mismos en tanto que miembros de su escuela o departamento. Esto está vinculado con el sentido de su orgullo profesional y su lealtad, así como su motivación para trabajar por el bien de la escuela. También pueden existir vinculaciones con la permanencia en la profesión.

CÓMO GESTIONAR LOS DISCURSOS CONTRAPUESTOS EN LA FORMACIÓN Y

REPRESENTACIÓN DE LAS IDENTIDADES PROFESIONALES

Las identidades profesionales, de rol y organizacionales se expresan en parte a través del modo en que los profesores son capaces (con y sin el apoyo de los demás) de mediar y gestionar lo que Judyth Sachs (2011: 159) llama “dos discursos contrapuestos”:

> El discurso de gestión da pie al surgimiento de una identidad emprendedora en la que el mercado y los asuntos ligados a la rendición de cuentas, la economía y la eficacia conforman el modo en que los profesores construyen individual y colectivamente sus identidades profesionales. Los discursos democráticos, que están en neto contraste con los de la gestión, dan pie al surgimiento de una identidad profesional activista en la que las culturas colaborativas son parte integral de las prácticas de trabajo de los profesores. Estos discursos democráticos brindan las condiciones para el desarrollo de comunidades de práctica.

Aunque éstos son un medio que ayuda a comprender el contexto más amplio del trabajo de los profesores, las formas en que estos discursos están mediados y gestionados a través de las identidades profesionales, de rol y organizacionales son más complicadas de lo que Sachs sugiere. El trabajo y la vida de los profesores está influido por su bagaje personal y social, así como por sus sistemas de creencias, en tanta medida como sus experiencias actuales en el lugar de trabajo o los cambios en los entornos personales, en las políticas iniciadas de forma externa y en las condiciones sociales.

MacLure (1993: 314) concluía, a raíz de su investigación, que en momentos de intensas exigencias de cambio, estos representan “espacios de lucha” y que “cada profesor construía también parcialmente ese contexto de acuerdo a su proyecto biográfico, esto es: a la red de preocupaciones personales, valores y aspiraciones por medio de los cuales juzga los acontecimientos y toma las decisiones” . Si esto es así, la demarcación entre lo que es “propio de la gestión” y lo “democrático” se vuelve menos nítida. Algunos profesores, por ejemplo, pueden estar muy de acuerdo con las agendas de gestión, otros puede que lo estén menos; puede que estén muy de acuerdo con los discursos democráticos y puede que lo estén menos, ya que éstos pueden suponer una amenaza para sus actuales identidades, menos democráticas.

Un ejemplo de la diversa y compleja naturaleza de las opiniones de los profesores sobre su sentido de la identidad profesional, de rol y organizacional se puede hallar en los resultados de dos informes

a gran escala de profesores de Inglaterra realizados en el 2003 y en el 2006. Estos revelaban que las opiniones de los profesores presentaban varias capas, y consistían en:

> Un núcleo interno de fuertes creencias compartidas y compromisos; un conjunto intermedio de componentes de la profesionalidad coherentes pero en disputa; y una capa más externa de elementos dispares que en general estaban muy cuestionados y que permanecían sin integrar en una manera de pensar más amplia (Swann *et al*., 2010: 549).

Los informes descubrieron que el nivel intermedio, por ejemplo, "enseñar en tanto que una tarea de colaboración con los demás" (2010: 567) atraía solo "un modesto nivel de acuerdo" (2010: 568); que había una "amplia divergencia de opinión entre los profesores" (2010: 568) respecto a la importancia de la autonomía; y que entre el 2003 y el 2006 se había producido "un significativo debilitamiento del apoyo" (2010: 568) que se le presta a ello.

Nuestro propio trabajo empírico va en este sentido y desarrolla el de Sachs y otros de forma ulterior, sugiriendo que los contextos de trabajo también son importantes a la hora de dar forma y reformular las identidades profesionales, de rol y organizacionales. Lo vemos claramente en las experiencias de los profesores noveles (Flores, 2004; Flores y Day, 2006) pero también en los profesores más experimentados; una experiencia que abordaremos en el Capítulo 5. Por ejemplo, está claro que en cada una de las seis fases profesionales (véase el Capítulo 5 para un resumen de las mismas) hay profesores cuyo compromiso crece o sigue estable y otros cuyo compromiso declina. Estas trayectorías en cuanto al compromiso también están vinculadas con los escenarios positivos y negativos que ellos experimentan y su capacidad y sus aptitudes para gestionarlos.

Las identidades profesionales, de rol y organizacionales (el modo en que los profesores se ven a sí mismos y cómo les gustaría que los demás les vieran) pueden también ser estables o inestables, positivas y negativas. De la misma forma que las vinculaciones entre "bienestar", "estilo emocional" y "resiliencia" son importantes, también lo son las vinculaciones entre identidad, compromiso y resiliencia.

IDENTIDAD, COMPROMISO Y RESILIENCIA: CUESTIONES DE ESTABILIDAD Y CAMBIO

La teoría del compromiso (Becker, 1960; Kanter, 1972) conceptualiza cómo los individuos toman las decisiones; éstas se basan en "cómo los individuos se 'guían' en materia de los costes y compensaciones implicados en la participación en la cultura, en el vínculo emocional con los demás dentro de la cultura y con el 'poder de convicción moral' en cuanto a las normas y creencias del sistema" (Kanter, 1972: 68, citado en Torres, 2012: 120). De modo que al contemplar la identidad y el compromiso a través del prisma de la teoría sociocultural (Eisenhart, 2001), podemos ver inmediatamente que es probable que exista una conexión, por ejemplo, entre la relativa estabilidad de un sentido positivo de la identidad y la relativa estabilidad de un compromiso positivo.

Por tanto, cuando la relativa estabilidad de los escenarios en los que los profesores despliegan su identidad constituye un desafío, es probable también que los niveles de compromiso se vean afectados. Lo contrario también podría ser cierto. Esto es, que cuando los niveles de compromiso se enfrentan a un reto, por ejemplo, por una sobrecarga, unas precarias condiciones de trabajo, o políticas externas que constituyen un reto para los valores y prácticas existentes, que son consideradas como eficaces y exitosas, entonces es probable que las identidades profesionales de los profesores se vean negativamente afectadas:

> El compromiso no es algo que los profesores tengan cuando entran en el oficio y pierdan cuando lo dejan. Más bien se trata de un compromiso en constante desarrollo y que evoluciona a lo largo de su carrera. Los compromisos cambian al tiempo que los profesores experimentan distintos factores y circunstancias en sus diversos contextos. La permanencia en el trabajo depende de las concepciones individuales de lo que significa ser profesor, así como del modo en que interpretan lo que sucede en su vida personal y en las culturas escolares en las que trabajan (Torres, 2012: 120).

De lo que se deduce entonces, claramente, que existen vinculaciones e influencias entre las identidades profesionales, de rol y organizacionales de los profesores y el compromiso y la resiliencia. Como muestra el estudio de Brunetti (2006) sobre la resiliencia en los profesores en un instituto de un barrio pobre de los Estados Unidos, gestionar y sostener cada una de estas vinculaciones debe entenderse en el contexto del apoyo brindado por parte tanto de los equipos de dirección como por parte de los compañeros.

El compromiso, la entrega a los alumnos y la búsqueda de la

realización personal y profesional son, según Brunetti, razones primarias para que los profesores decidan permanecer cuando los desafíos, las dificultades y la sensación de frustración suelen experimentarse diariamente. Su compromiso se rige por una sólida creencia en la justicia social y por el deseo de contribuir a la sociedad y además, éstas son claras características de su identidad profesional. De todos modos, fue el apoyo por parte del equipo de dirección y los colegas lo que hizo que los profesores del estudio fueran capaces de mantener la esperanza y ser resolutivos frente a las circunstancias difíciles.

Como vimos con anterioridad en este mismo capítulo, las investigaciones previas realizadas tanto por estos autores como por otros colegas (Day *et al*., 2007a; Day y Kington, 2008; Day 2011) identificaban diferentes escenarios en los que es probable que los profesores participen en cada fase de su vida laboral. Resulta significativo que mediante hipótesis que indican la existencia de relaciones entre las variaciones en el trabajo y en la vida de los profesores, sus identidades y su compromiso y eficacia (Figura 4.1), descubrieran vinculaciones empíricas entre el sentido positivo y negativo de la identidad profesional de los profesores, el modo en que esto tiene impacto en su autoeficacia, compañerismo, bienestar y satisfacción en el trabajo, y su percepción de los efectos que todo ello tiene sobre el alumnado.

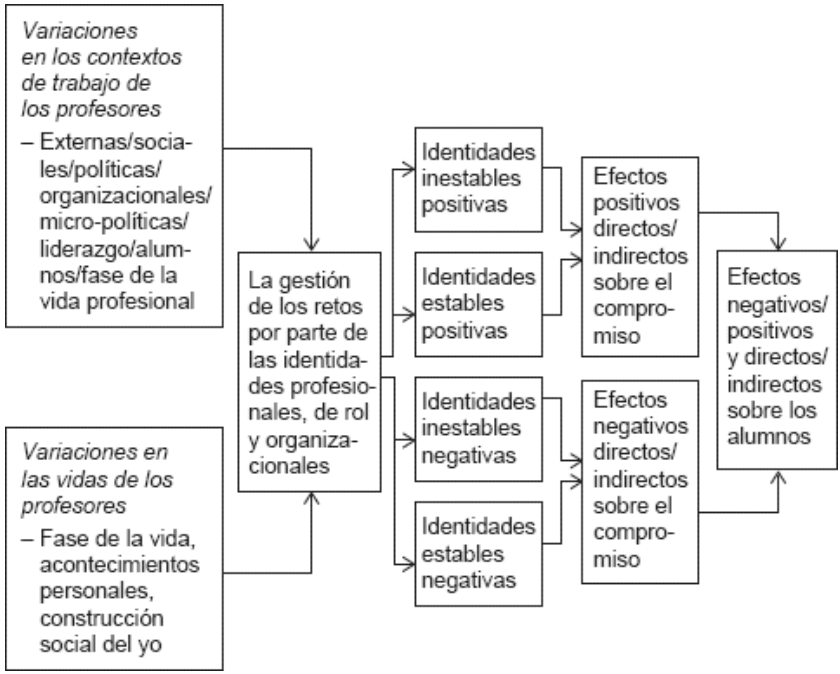


Figura 4.1. Relaciones entre la identidad, el compromiso y la eficacia.

Los estudios previos, a pequeña escala, a corto plazo y panorámicos, sobre los profesores aseguran que suelen experimentar circunstancias que constituyen todo un reto, y que esto se da en grado extremo (véase Troman y Woods, 2001; Stronach *et al.*, 2002), de modo que llevan una vida que combina la estabilidad con la inestabilidad. Nuestra anterior investigación, que analizaba las respuestas de los profesores a diferentes escenarios durante un periodo de tres años (Day *et al.*, 2007a), sugería una imagen más matizada. Aunque sin duda había tensiones causadas por el relativo dominio de una o un mayor número de influencias o desafíos clave para las identidades existentes en tres escenarios distintos, muchos profesores eran capaces de gestionarlas y mantener así la estabilidad en algo que desde fuera parecía tratarse –y lo era, de hecho– de una serie de entornos vulnerables e inestables. Parece, por tanto, que las identidades profesionales existentes son más o menos vulnerables dependiendo del momento y de la capacidad de los profesores para gestionar la interacción de varios desafíos en materia de las políticas, del lugar de trabajo y de lo personal.

Por tanto, se puede concluir que las identidades profesionales, de rol y organizacionales de los profesores mismos están sujetas a la *influencia de la política sociocultural existente, de las influencias y cambios del lugar de trabajo* y de lo *personal*; así como de la interacción entre ellas (Day *et al*., 2007):

> • *Influencias y cambios en lo sociocultural y en las políticas*. Estas reflejan las expectativas culturales y sociales de los profesores, los ideales educativos y los propósitos éticos y morales del profesor. Estos están sujetos a la influencia de las cambiantes tendencias en las políticas y en lo social, así como a lo que se define como "un buen profesor", alguien que trabaja en el aula, etc., y pueden contener varios elementos contrapuestos o en conflicto tales como las políticas nacionales o locales, el desarrollo y aprendizaje profesional continuo, la carga de trabajo, los roles y responsabilidades, etc.
> • *Influencias y cambios en el lugar de trabajo o que se localizan en lo social*. Estas se situan en las relaciones micro-políticas y sociales de los contextos específicos de cada escuela, y se ven afectados por las condiciones locales; por ejemplo: por el comportamiento de los alumnos, la calidad del liderazgo, del apoyo y de la devolución vinculada al contexto de trabajo inmediato del profesor.
> • *Influencias y cambios personales*. Estos se situan en la vida fuera de la escuela y están vinculadas con el bagaje personal, su vida actual, la familia, las relaciones sociales y la sensación personal de eficacia y vulnerabilidad.

Aunque dichas influencias y/o cambios pueden crear inestabilidades en las identidades de los profesores, no siempre serán necesariamente negativas. Por ejemplo, un profesor novel que cambia de escuela o adopta un nuevo rol experimentará de forma inevitable un periodo de inestabilidad, como lo hace un profesor que debe aprender nuevos conocimientos pedagógicos o adoptar una nueva estrategia didáctica, o de evaluación. De hecho, como hemos visto, Kelchtermans (2009) afirma que la vulnerabilidad es una condición estructural de la enseñanza. Sea como sea, cuanto más persista la sensación negativa de inestabilidad como resultado del dominio de algún área de

influencia, más improbable será que el profesor sea capaz de gestionar las demás áreas.

Las identidades profesionales, de rol y organizacionales que los profesores mantengan serán consecuencia del modo en que se gestionan estos cambios dentro y a través del aula, la escuela y los determinados entornos ligados a las políticas, a su vida y a la fase de su carrera en la que se encuentre. Los profesores pueden experimentar tensiones, en cualquier momento y a lo largo del tiempo, como resultado de los retos que se presentan en relación a las identidades existentes (valores, prácticas, sentido de la profesionalidad) y que pueden representar un cambio.

La fuerza de la realización en el trabajo, el bienestar, la autoeficacia y la vulnerabilidad, el compromiso y la capacidad para ser resilientes de los profesores se verán afectadas, pero no necesariamente determinadas por estos cambios. Cada uno de ellos estará mediado por las tradiciones culturales de los profesores, su sentido de la vocación, propósito moral, valores y control, y por la interacción entre estos y sus entornos de trabajo.

Según Burke y Sets (2009): “los seres humanos mantienen un entorno estable, cuando se enfrentan a inconvenientes, y lo logran, cambiando sus acciones (*output*) para hacer que sus percepciones (*input*) encajen con un estándar de referencia”; esto tiene una serie de implicaciones de cara al estrés y la autoestima. Gestionar dichos desafíos temporales (o persistentes) de cambio, tanto si son negativos como positivos, requerirá, en lo tocante a las identidades profesionales, de rol u organizacionales, de tiempo adicional y de energía emocional por su parte. Sea como sea, hasta qué punto sean capaces los profesores de partir de esto para sostener o renovar su sentido positivo de la identidad es algo que probablemente se vea influido por la naturaleza del apoyo que reciben en su lugar de trabajo.

Estas son las implicaciones que tienen estos hallazgos para quienes diseñan las políticas y para los líderes escolares. Los profesores deben estar comprometidos y ser resilientes para sostener su sentido de la eficacia en los contextos cambiantes de trabajo que suponen un reto tanto en lo emocional como en lo intelectual. Estos están asociados con su sentido negativo o positivo de las identidades profesionales, de rol y organizacionales. Probablemente, cuando no se reconocen los retos de cambio o se

gestionan de forma precaria tanto por parte de los diseñadores de políticas nacionales como dentro de la escuela, por parte de los líderes escolares o por parte de los propios profesores, aumentarán las inestabilidades en las identidades positivas existentes. Paralelamente, es probable que los retos para el mantenimiento de la eficacia profesional, de rol y organizacional crezcan.

Es importante, entonces, para los diseñadores de políticas y para los líderes escolares, si desean realmente que se lleve a cabo un cambio global en el sistema escolar y en el currículo y que tengan éxito las agendas de mejora, que incluyan los potenciales efectos positivos o negativos que esto puede tener en la identidad de los profesores como un factor en su planificación. El tipo de entornos escolares en los que es más probable que los individuos florezcan no son aquellos que Bullough y Hall-Kenyon (2011b), identifican como amenazantes, temibles o alienantes, sino aquellos en los que se desarrolla la confianza, la participación, el optimismo y la esperanza y que se han descrito como "comunidades profesionales de aprendizaje" (véase Capítulo 6).

LA VOCACIÓN DE EDUCAR

> Es obvio que nadie se convierte en profesor por el sueldo, el respeto o el prestigio. Ni tampoco entran en la profesión para ayudar a los alumnos a aprobar las pruebas estandarizadas o para enseñarles a rellenar los espacios en blanco de un examen. No, la gente llega a la enseñanza por buenas y nobles razones, razones que son difíciles de recordar en el contexto presente. Probablemente, la mayoría de nosotros hemos tenido algún profesor que nos abriera los ojos, el corazón y la mente, y conocemos la enorme diferencia que pueden marcar esos profesores, cuando se les da la oportunidad de hacerlo, en las vidas de sus alumnos. Claramente, lo que acerca a las personas a la enseñanza y hace que permanezcan en ella va más allá de los tecnocráticos objetivos de las escuelas de hoy en día (Nieto, 2010: ix).

Lo que ésta y una variada gama de investigaciones (Bernstein, 1996; Wenger, 1998; Castells, 1997; Hall, 1996; Melucci, 1996; MacLure, 1993; Hargreaves, 2000; Beijaard *et al*., 2004) dejan claro es que es probable que un sentido positivo de la identidad profesional, de rol y organizacional, que analizamos en la primera parte de este capítulo, se fundamente en determinados conjuntos de valores, creencias y prácticas educativas que situan el cuidado y el logro de los alumnos en el centro, y que éste es un factor clave de la capacidad de los docentes para ser resilientes.

Esta es una evidencia arrolladora en la bibliografía existente

sobre el trabajo y la vida de los profesores. Muestra cómo el compromiso con el aprendizaje y los logros de los alumnos, así como la presencia de una fuerte impulso interno, son elementos que hacen que los profesores sean capaces de seguir implicados y encuentren sentido a su profesión a lo largo del tiempo.

Para ellos, los recuerdos del éxito de los niños, sean grandes o pequeños, les producen un inmenso "placer" y "alegría" y les brindan la sostenida fuerza emocional necesaria para enseñar dando lo mejor de sí. Además, para ellos enseñar es más que un mero trabajo. Es un "estilo de vida". Hansen (1995) afirma que a diferencia de aquellas profesiones que ponen un énfasis en el reconocimiento público y en unas amplias compensaciones, el lenguaje de la vocación "nos conduce 'al interior', del núcleo de la práctica [de la enseñanza] misma", es decir que "lo que muchos profesores hacen, y por qué lo hacen" (1995: 8).

Las siguientes reflexiones en torno a la enseñanza, provenientes de un profesor que participó en la investigación de Nieto, ofrecen el mejor testimonio posible de las observaciones de Hansen:

> Mantener mi disfrute y pasión por la enseñanza a lo largo de 20 años se puede atribuir a varias razones, dos de las cuales incluyen el amor y el respeto que siento por mis alumnos y la necesidad personal de seguir activo a nivel intelectual. De todos modos, la principal razón por la que sigo entrando en el aula con energía y una sensación de esperanza reside en cómo veo lo que hago. La enseñanza no es solo mi profesión, sino mi vocación; es mi misión (Nieto, 2003: 128).

En el estudio VITAE en Inglaterra, la amplia mayoría de los 300 profesores estudiados, que se hallaban en diferentes fases de su vida profesional (Day *et al.*, 2006, 2007a), reportaron una fuerte vocación inicial para la enseñanza y un disfrute continuado, fruto de su trabajo con niños y vinculado con el hecho de verles crecer. Su motivación intrínseca y el compromiso emocional por brindar el mejor servicio a sus alumnos estaba vinculado con un cuidado ético de su bienestar. Este elemento estaba en el centro de lo que hacían y de cómo vivían su vida profesional. Seguir ejerciendo el cuidado durante toda la vida profesional exige un considerable compromiso intelectual y emocional. Palmer (1998) propuso tres importantes vías imbricadas en el panorama interno del yo como enseñante: *intelectual*, *emocional* y *espiritual*. Explicaba que la misión interna del profesor de enseñar a los alumnos, así como sus sentimientos y emociones, que promueven o entorpecen las relaciones entre ellos y sus alumnos y su deseo de corazón de estar conectados con la

tarea de educar, conforman la esencia de su terreno interno, en el que siembran todo lo demás.

Mientras desarrolla esta idea, afirma que la noción clave que conecta las tres vías de los mundos internos de los profesores es la de la "vocación" o "llamada interior". Los testimonios de los cuatro profesores del clásico estudio de Hansen (1995: 15) ilustran los diversos significados "característicamente vinculados con ayudar a los demás a aprender y hacer que mejoren tanto intelectual como moralmente". Dicho entusiasmo y amor por los niños no solo conduce a muchos profesores del estudio VITAE a la enseñanza, sino que también les brinda la fortaleza interior para seguir enseñando dando lo mejor de sí mismos al enfrentarse a los desafíos creados por las tensiones de la vida laboral.

La llamada interna y vocacional de los profesores, como observa Hansen (1995: 12), aviva los recursos personales de los profesores con "determinación, valentía y flexibilidad, cualidades todas ellas que a su vez se ven alentadas por la disposición para contemplar la enseñanza como algo (…) frente a lo que uno tiene algo significativo que ofrecer". Y lo que es más importante, dado que está asociado con un fuerte sentido de las metas y propósitos profesionales y "un incentivo interior que le impide a la persona tratar su trabajo como un empleo rutinario, dotado unos objetivos limitados" (Emmet, 1958: 254-5), ayuda a orientar "el enfoque de la percepción de tal modo que los desafíos y las complejidades de la enseñanza se convierten en *fuentes de interés* en el trabajo, en vez de en barreras u obstáculos frustrantes que se deban superar" (Hansen, 1995: 144).

En su trabajo sobre la resiliencia con más de 500 profesores de primaria y secundaria en Beijing, Gu y Li (2013) descubrieron que algo que también estaba encarnado en el compromiso vocacional de los profesores era su fuerte deseo de aprendizaje y desarrollo profesional continuo. Por ejemplo, al reflexionar sobre sus 23 años en la enseñanza, una profesora decía sentir que los periodos de su carrera que más le compensaban eran aquellos años en los que había estado profundamente implicada en la formación, la investigación y el reciclaje, con la pretensión de marcar la diferencia en el aprendizaje de sus alumnos. Fueron unos años muy difíciles, porque tuvo que hacer constantes malabarismos para sostener el trabajo y sus compromisos familiares. Siempre que era posible,

dedicaba todas las veladas y los fines de semana a la investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje: “Pero me valía la pena, especialmente cuando ahora lo pienso, porque me ayudó a hacer que los niños aprendieran y también me ayudó a mí misma a madurar más rápidamente como profesional”.

CONCLUSIONES: AUTOEFICACIA, EMOCIONES Y RESILIENCIA

Se han realizado relativamente pocas investigaciones que se hayan centrado en las relaciones entre la autoeficacia, los aspectos emocionales de la enseñanza y las identidades de los profesores (Véase Day y Lee, 2011; Isenberg y Zembylas, 2006; Noddings, 2005, 2010; O’Connor, 2008; Schutz y Zembylas, 2009; Sutton y Wheatley, 2003). Hemos mostrado en el Capítulo 3 que las emociones juegan un papel clave en las capacidades y aptitudes de los profesores para ser resilientes; y que son el vínculo necesario entre las estructuras sociales en las que trabajan, las maneras que tienen de actuar y la forma en que construyen y, a veces re-construyen sus identidades:

> La emoción es un vínculo necesario entre las estructuras sociales y los actores sociales. La vinculación nunca es mecánica, porque las emociones normalmente no son imperiosas, sino que predisponen. Pero sin la categoria de las emociones, los relatos de las acciones serían fragmentarios e incompletos. La emoción es provocada por la circunstancia y se experimenta como la transformación de las disposiciones que hay que poner en marcha. Mediante el intercambio activo del sujeto con los demás, la experiencia emocional incita y a la vez orienta la conducta del actor. La emoción está directamente implicada en la transformación de sus circunstancias por parte del actor, al tiempo que transforma las circunstancias en las que se inserta la disposición de éste para actuar (Barbalet, 2002: 4).

Como vimos en el Capítulo 3, existen íntimas conexiones entre un sentido positivo de la identidad, un fuerte sentido del propósito moral, la madurez emocional y el bienestar. Es más probable que el progreso académico y el logro de los alumnos se vea apoyado por aquellos profesores que tienen una sensación de bienestar profesional, que están comprometidos, que son capaces de enseñar dando lo mejor de ellos mismos y que poseen la energía emocional, el optimismo y la esperanza que hace que sean capaces de lidiar con una variedad de desafíos generados tanto interna como externamente en pro de una mejora continuada: en otras palabras, que sean resilientes.

La íntima conexión entre lo cognitivo y lo emocional que atraviesa cada capítulo de este libro representa la idea de que ninguno de los dos puede tratarse como un componente separado al examinar la vida de alumnos y de los profesores. La salud de ambos juega un importante papel en el modo en que los profesores se ven a sí mismos y cómo dan forma, desarrollan y sostienen (o no sostienen) su sentido de la identidad profesional, del rol y organizacional:

> Los debates en torno a lo emocional en el trabajo de los profesores conforman un discurso alternativo al énfasis técnico racionalista en los estándares del profesor. Mientras que los estándares tratan de definir y prescribir el rol profesional que juega el profesor, las identidades de los profesores son complejas y se sitúan socialmente dentro de experiencias vividas (O'Connor, 2008: 125-6).

La capacidad para ser resiliente, tanto en la vida diaria del aula como en circunstancias más extremas e inusuales, también sugiere la posesión de unas elevadas creencias en la autoeficacia y una sensación de optimismo. Este tipo de profesor es una persona que, como plantea Davidson (2012: 48-9), cuando escribe sobre esa segunda dimensión de carácter emocional, tiene que ver con el "punto de vista" de cada cual, hace que se mantenga "un elevado nivel de energía y de implicación incluso en las circunstancias más difíciles(…) un placer por la vida que, objetivamente, puede fácilmente ser una fuente de infelicidad o de ansiedad(…) El punto de vista refleja durante cuánto tiempo y lo bien que puedes sostener unas emociones positivas".

En una investigación en Holanda, que se basó en datos del *Netherlands Working Conditions Survey* de 2010, Roosmarijn *et al.* (2014), descubrieron que la proporción de entrevistados del sector educativo que estaban de acuerdo con la afirmación "Puedo asumir las exigencias psicológicas de mi trabajo", era significativamente más bajo que la media del resto de sectores; y la proporción de quienes percibían la presencia de una sobrecarga emocional, de presiones ligadas al calendario y frecuentes e innecesarias tareas administrativas en tanto que factores negativos era la más elevada de todos los sectores. Es más, un número significativamente más alto de los entrevistados del sector educativo en relación a todos los demás ámbitos también afirmó que las medidas para reducir el estrés y el trabajo emocional eran insuficientes.

En Estados Unidos, Melanie Tait (2008: 59) se centró en la

relación entre la resiliencia y lo que ella llama “dos puntos fuertes de los seres humanos”: *la eficacia personal* y *la competencia emocional*. Señala que en la bibliografía existente sobre el riesgo y la resiliencia se ve que los investigadores están de acuerdo en que “los factores de riesgo contribuyen al sufrimiento psicológico, mientras que los factores de protección moderan los efectos de toda adversidad”. Como Benard (2004), Hong (2010) y Tschannen-Moran y Hoy (2001), ella sugiere que los profesores con un elevado índice de autoeficacia es probable que tengan más capacidad para la resiliencia que aquellos con un índice bajo de autoeficacia: “Las creencias en torno a la propia eficacia influyen en los niveles de los profesores que atañen al esfuerzo, el establecimiento de metas, la persistencia, la resiliencia, la voluntad de probar nuevas ideas y estrategias, el entusiasmo, lo organizacional, la planificación, el ser justo y el compromiso con la enseñanza”.

El apoyo desde dentro de la escuela (orientación, guía, devolución y aliento por parte de una comunidad de colegas, sea en el departamento, en la facultad o en la escuela) es probable que fortalezca en los profesores su sensación de autoeficacia, pertenencia y lealtad a la escuela y a la profesión misma como parte de su desarrollo de unas identidades estables, positivas, de rol y organizacionales.

Es probable que dichos profesores tengan un fuerte sentido del yo y de su identidad como profesionales que son reconocidos por tener “la capacidad de juzgar, de actuar y de responsabilizarse” (Kelchtermans, 2009: 266) del progreso académico y el bienestar de los alumnos, que pueden estar tan amenazados.

> El grado de autoeficacia que el sujeto percibe tiene que ver con las creencias que tenga en relación a sus capacidades para ejercer el control sobre su propia manera de funcionar y sobre los acontecimientos que afectan a su vida. Las creencias en la eficacia personal afectan a las elecciones vitales, al nivel de motivación, a la calidad del funcionamiento, a la resiliencia a la adversidad y a la vulnerabilidad ante el estrés y a la depresión.
>
> Las creencias de las personas se desarrollan gracias a cuatro principales fuentes de influencia. Incluyen experiencias de dominio, ver cómo personas similares a uno mismo gestionan con éxito las exigencias de las tareas, el convencimiento social de que uno tiene las capacidades para tener éxito en las circunstancias actuales (…) Las realidades cotidianas están repletas de impedimentos, adversidades, reveses, frustraciones e injusticias. Por tanto, las personas deben tener un robusto sentido de su eficacia para sostener el perseverante esfuerzo necesario para tener éxito. Los periodos de éxito en la vida presentan nuevos tipos de exigencias en materia de competencias, que requieren un ulterior desarrollo de la eficacia personal para funcionar de una manera exitosa. La naturaleza y la amplitud de la percepción de la

autoeficacia experimentan cambios en el transcurso de la vida (Bandura, 1994: 71).

Esta larga cita del fértil trabajo de Bandura es importante porque subraya la relación entre el sentido individual del yo, su creencia en que puede influir en la trayectoria de aprendizaje de sus alumnos a pesar de las circunstancias particulares y la influencia de los cambios en los contextos de trabajo y de vida en relación a su capacidad para ser resilientes. Esto se vincula también con el trabajo que relaciona el optimismo académico individual y colectivo con la esperanza en la capacidad de enseñar bien.

Este capítulo ha explorado la naturaleza de las identidades profesionales, de rol y organizacionales de los profesores, y en particular el papel que juega la capacidad de éstos por ser resilientes gracias a su *yo vocacional*; lo importantes que son como medios para ampliar la comprensión del trabajo docente y lo que significa ser un profesor que se esfuerza por ser eficaz en contextos cambiantes en materia de las políticas, del contexto de trabajo y de lo personal. La autosuficiencia de los profesores, su compromiso emocional con sus alumnos, y colegas puede estar influido por el grado en que son capaces de gestionar y, cuando sea apropiado, adaptar sus identidades a los tiempos que corren.

Lo que hemos tratado de aclarar es las formas en que los universos internos de los profesores que tocan a la identidad profesional y a la vocación influyen en su capacidad para aprender y enseñar dando lo mejor de sí durante el transcurso de sus carreras.

Enseñar dando lo mejor de sí mismos y no cejar en ello con el paso del tiempo no es fácil. Como observa Nieto (2003: 3):

> Incluso bajo las mejores circunstancias, enseñar es un trabajo exigente, y la mayoría de profesores no trabajan bajo las mejores circunstancias. El entusiasmo y el idealismo que ponen en la enseñanza en muchos de ellos se disipan pronto. Este no es un problema nuevo.

Lo que hemos visto claramente al explorar las vinculaciones entre las identidades de los profesores y la resiliencia de éstos es el papel integral que juega su yo vocacional a la hora de seguir estando comprometidos en marcar la diferencia en las vidas de sus alumnos, en un momento en el que los contextos de enseñanza están repletos de agendas e iniciativas de supervisión y control del rendimiento.

El concepto de *vocación* ofrece un prisma que nos permite observar con mayor atención el panorama interno y profesional de las identidades de muchos profesores que han logrado mantener su "valentía para enseñar" (Palmer, 2007). También hace que seamos capaces de comprender lo que muchos profesores hacen y por qué lo hacen en sus aulas y escuelas.

Lo que hemos observado a partir de los relatos de estos profesores es que su fuerza interior hace que sean capaces de ser unos buenos profesionales (Sachs, 2003a, 2003b), en vez de víctimas de sus contextos sociales y educativos; y que el "celo del misionero" (Nias, 1999: 225) hace que sean capaces de hallar la fuerza emocional y el poder para aprender, enseñar y a través de ello, cumplir con su integridad y compromiso por marcar la diferencia, de forma sostenida en el tiempo.

Capítulo 5

El desarrollo profesional del docente y su permanencia en el trabajo

"Es necesario que las escuelas encuentren el modo de fomentar la permanencia en el trabajo de sus profesores, pero esto no es ni posible ni necesariamente deseable con todos los profesores (…) Aunque el término "permanencia en el trabajo" tiene connotaciones positivas, que sugerirían que es algo inherentemente "bueno", vale la pena hacer notar que los equipos de dirección y los diseñadores de políticas están interesados en fomentar la permanencia en el trabajo de los profesores de calidad" (Scheopner, 2010: 262).

Atraer, favorecer el desarrollo y renovar a los profesores eficaces son cuestiones de preocupación general (OCDE, 2005b). Definimos como "profesores eficaces" a aquellos que poseen los conocimientos y las competencias necesarias para implicar a los alumnos, hacer que aprendan, que realicen su potencial, lo superen y que les transmitan un amor por el aprendizaje.

Aun así, para que los profesores cuadren con esta definición de eficacia, deben estar muy motivados. Y es que: "Lo que conduce a un individuo a iniciar un tipo de comportamiento, a dirigirlo hacia unos objetivos específicos y a sostenerlo con intensidad y perseverancia se explica por las necesidades, valores y motivaciones que debe satisfacer" (Müller *et al.*, 2009: 577).

Por tanto, comprender lo eficazmente que los profesores pueden desarrollarse y renovarse es un factor crítico para un desarrollo organizacional exitoso.

Vimos en el capítulo anterior que las escuelas deben prestar atención al personal, al lugar de trabajo y a los factores socioculturales y políticos que pueden influir en el sentido de la identidad profesional de los profesores. Dichos factores pueden influir también en su motivación intrínseca y extrínseca.

La motivación *intrínseca* se ha definido como: "Hacer algo porque es inherentemente interesante o placentero (…) una tendencia inherente a buscar la novedad y los retos, para ampliar y ejercitar las propias capacidades, para explorar y para aprender (Ryan y Deci, 2000a: 55, 2000b: 70, citado en Müller *et al.*, 2009: 578).

En contraposición, la motivación *extrínseca* regula el comportamiento "para llegar a un resultado aislado" (Ryan y Deci, 2000b: 71, citado en Müller *et al.*, 2009: 578).

Mientras que ambas interaccionan en diferentes momentos y de diferentes maneras, es la primera –la motivación *intrínseca*– aquella de la que se dice que caracteriza a los profesores que tienen un fuerte sentido de la vocación. Son estos profesores, como mostramos en el Capítulo 4, quienes es probable que sean resilientes de una manera que los otros quizás no lo sean. De todos modos, incluso su resiliencia, que surge y se ve fortalecida por sus elevados niveles de compromiso, es improbable que sea inagotable. Se verá aumentada o disminuida por la calidad de su entorno de trabajo, la relativa autonomía que les confíen para organizar y dirigir su trabajo en el aula, el apoyo que reciban por parte de los líderes escolares y colegas, la cultura del departamento y la escuela, y el éxito que alcancen sus alumnos.

Un reciente estudio sobre la identidad profesional de los profesores descubrió que estaba compuesta por seis elementos: valores, compromiso, autoeficacia, emociones, conocimientos, creencias y micro-políticas (Hong, 2010: 1531); esto es, aunque la erosión de cada uno de ellos fuera un factor a tener en cuenta, el *'burnout' emocional* era la causa clave de abandono, y las condiciones de trabajo de cada escuela influían activamente en la decisión de quedarse o irse:

> Una sensación de insatisfacción, la falta de eficacia, unos equipos de dirección que no brindasen apoyo y las creencias que hacen hincapié en las grandes responsabilidades de los profesores eran los factores que contribuían a su *burnout* emocional (Hong, 2010: 1539).

En un estudio cualitativo posterior, de siete profesores que se quedaron y de siete que dejaron la enseñanza durante sus primeros cinco años, y que usaba el mismo punto de vista psicológico, Hong (2012: 417) descubrió que mientras ambos grupos habían experimentado retos similares (la gestión del aula y unas clases eficaces) "quienes lo habían dejado mostraban unas creencias más débiles respecto a su autoeficacia que los que se quedaron, que tendían a recibir mayor apoyo y ayuda por parte de los equipos de dirección de la escuela". Hong concluía que "Los profesores que se quedaron y los que se fueron mostraban actitudes resilientes diferentes y respuestas por tanto distintas ante situaciones que constituyen un reto". Merece la pena citar esta conclusión con mayor detalle, ya que brinda ideas en torno a las maneras en que los constructos psicológicos de los profesores (valores, creencias, autoeficacia, compromiso, emociones) influyen y están influidos por sus entornos de trabajo, y hasta qué punto los profesores son capaces de gestionar (o no gestionar) dichas interacciones dinámicas de forma diferente:

> Cuando los que lo habían dejado se enfrentaban a los desafíos de la gestión del aula y de cómo enfrentarse a la mala conducta de los alumnos, a menudo experimentaban una menor confianza en su autoeficacia, atribuían la dificultad a su propia personalidad o características y experimentaban un *burnout* emocional. Mientras que, bajo las mismas circunstancias, los que se quedaron podían mantener una sólida confianza en su autoeficacia, con la ayuda y el apoyo de los miembros del equipo de dirección. Además, fijaban estratégicamente límites emocionales o fronteras entre ellos mismos y los alumnos, de modo que no se tomaban los acontecimientos negativos de forma personal ni experimentaban un *burnout*. En relación al contenido específico de sus creencias, quienes lo dejaron sostenían la idea de que eran altamente responsables del aprendizaje de los alumnos, sin darse cuenta de la propia responsabilidad del propio alumno y el papel de su esfuerzo en el proceso de aprendizaje (Hong, 2012: 431).

La Tabla 5.1 identifica tres motivaciones clave que atraen a los profesores inicialmente a la enseñanza –las *características del empleo*, las *condiciones de trabajo* y la *imagen profesional*– y muestra cómo estas pueden irse degradando con el tiempo, haciendo que abandonen la profesión. La columna final de la derecha muestra cómo los cinco "determinantes clave": *sistema de tareas*; *sistema de liderazgo*; *sistema de incentivos*; *sistema social* y *sistema de desarrollo profesional*, pueden "hacer palanca" en la motivación de los profesores durante el transcurso de su carrera.

LAS FASES DE LA VIDA PROFESIONAL: CARACTERÍSTICAS Y TRAYECTORIAS

Es probable que los profesores experimenten diferentes retos en las diversas fases de su vida profesional y las formas en que ellos –y los líderes educativos– son capaces de gestionarlos probablemente afecten a su satisfacción y realización en el trabajo. Por ejemplo, sabemos por varias investigaciones, que los profesores pueden perder pasión con el tiempo como resultado de: tensiones en las relaciones con alumnos y padres; unas iniciativas y reformas excesivas impuestas de forma externa; aumento de la burocracia; y presencia de imágenes negativas de la enseñanza en los medios de comunicación (Smithers y Robinson, 2003).

Tabla 5.1. Cuestiones transversales para atraer, desarrollar y mantener el compromiso y la motivación de los profesores. (Müller et al., 2009: 592)

Cuestiones transversales	Motivaciones para Entrar en la enseñanza	Motivaciones para Abandonar la enseñanza	Sistemas de inducción de la Motivación que están implicados
Características del empleo	Poca rutina en el empleo. Trabajar en una red social que brinde varios contactos humanos (alumnos, colegas, padres). Un empleo en evolución y exigente. Transmisión de conocimientos a los jóvenes.	Aumento de la carga de trabajo (es decir, aumento de la diversidad de tareas, mayor carga de trabajo administrativo). Aumento del número de reuniones. Insatisfacción con el contenido y la forma de las reformas institucionales que se han implementado. Demasiado esfuerzo dedicado a la disciplina en vez de enseñar a los alumnos. Comportamiento del alumnado.	*Sistema de tareas* (es decir, definición del empleo, descripción del empleo). *Sistema de liderazgo* (es decir, implementación de cambios). *Sistema de desarrollo profesional* (es decir, mejora de las competencias del profesorado). *Sistema de incentivos* (es decir, evolución de las responsabilidades y de las actividades profesionales del profesor). *Sistema social* (es decir, percepción del papel del profesor en la sociedad).
Condiciones de trabajo	Autonomía en las elecciones y actividades pedagógicas.	Falta de autonomía y flexibilidad. Falta de apoyo jerárquico. Falta de flexibilidad.	*Sistema de tareas* (es decir, estructuras y procesos para realizar las actividades profesionales). *Sistema de desarrollo profesional* (es decir, oportunidades para adquirir competencias y conocimientos). *Sistema de liderazgo* (es decir, guía y apoyo para realizar actividades profesionales). *Sistema social* (es decir, equipo de trabajo y procedimientos de devolución). *Sistema de incentivos* (sueldo y condiciones de trabajo).
Imagen profesional	Identificación con la profesión docente.	Degradación de la imagen de la profesión docente.	*Sistema de tareas* (es decir, creación de una visión de conjunto y desarrollo de una misión). *Sistema social* (es decir, visiones compartidas y conjunto de normas).

> Con el tiempo, la fuerte identificación con la enseñanza va desapareciendo. Parece que el entusiasmo inicial por la enseñanza no pudiera, desafortunadamente, mantenerse con los años. Los profesores más experimentados se quejan sistemáticamente de que la imagen profesional se ha ido deteriorando durante el transcurso de su carrera (Müller *et al.*, 2009: 591).

El compromiso y la resiliencia de los profesores están mediados por sus capacidades y aptitudes para hacer que sus alumnos avancen exitosamente en su aprendizaje y por los tipos y calidad del apoyo que tengan y que reciben a la hora de gestionar diferentes identidades profesionales, de rol y organizacionales en

los diferentes y a menudo contrapuestos “escenarios” en los que viven y trabajan, así como por sus necesidades y preocupaciones, como vimos en el Capítulo 4.

De ello se sigue que: los líderes escolares deben ser conscientes de estos “escenarios” y “fases” si quieren planificar un CPD (*Continuing Professional Development*)[8] que sea relevante y eficaz; que el CPD debe representar una gama variada de aprendizaje, tanto formal como informal, así como oportunidades de desarrollo; y que las intervenciones CPD deben “abordar” tanto las necesidades instrumentales como aquellas diseñadas para sostener el compromiso y la resiliencia de los profesores.

La investigación VITAE (Day *et al.*, 2007a) descubrió que el trabajo de los profesores presentaba seis fases de vida profesional y que cada una de ellas planteaba unos retos propios en materia de su compromiso y resiliencia. A continuación se presentan y se comentan estas seis fases.

1.ª Fase. 0-3 años de vida profesional. Acerca de su compromiso: apoyo y desafío

Subgrupos:

a) Desarrollo del sentido de su eficacia.
b) Escaso sentido de su eficacia.

La característica más sobresaliente de la gran mayoría de profesores (85 %) era su elevado nivel de compromiso con la enseñanza. Se observaron dos subgrupos dentro de esa fase de la vida profesional: uno con un sentido de la eficacia en desarrollo y otro con un reducido sentido de la eficacia.

Los profesores que habían tenido un “inicio fácil” se beneficiaban de una combinación de influencias que eran más positivas que aquellas de los profesores que habían experimentado “un inicio doloroso”. Los profesores de ambos subgrupos reportaron que el mal comportamiento de los alumnos tenía un impacto negativo sobre su trabajo.

Para los profesores noveles que estaban luchando por sobrevivir a los desafíos de una nueva vida profesional en la realidad del aula, el impacto del apoyo de la dirección y de los colegas era muy significativo a la hora de ayudarles a construir su confianza y su

autoeficacia y decidir la dirección y los pasos a seguir en su vida profesional.

Las actividades CPD en relación al conocimiento del aula solían verse más como algo que tiene un impacto positivo en su estado de ánimo y como algo significativo para la estabilización de su práctica docente. Estas actividades incluían formación en la escuela y días INSET,[9] conferencias externas (NQT)[10] y visitas y trabajo con profesores de otras escuelas. Se descubrió que las influencias sobre la trayectoria potencial de la vida profesional de los profesores tenían el mismo nivel de impacto que el apoyo, el reconocimiento del trabajo y la cultura escolar.

2.ª Fase. 4-7 años de vida profesional. Identidad y eficacia en el aula

Subgrupos:

a) Sostener un fuerte sentido de la identidad, de la autoeficacia y de la eficacia.

b) Lidiar/gestionar la identidad, la eficacia y la efectividad.

c) Vulnerable y en declive: identidad, eficacia y efectividad en riesgo.

Un importante rasgo de los profesores en esta fase en la investigación VITAE era que la promoción y las responsabilidades adicionales ya habían empezado a jugar un papel significativo en el modo en que los profesores percibían su identidad, su motivación y su sentido de la eficacia.

La mayoría de los profesores (78 %) en esta fase tenían otras responsabilidades y hacían particular hincapié en la importancia de su creciente identidad profesional.

Para muchos profesores esta fase de su vida profesional no es un periodo de estabilización. Más bien se trata de un periodo en el que los profesores, al tiempo que consolidan sus identidades profesionales en el aula, se van enfrentando a otros desafíos.

Una importante diferencia entre los subgrupos a) y b) era que el último grupo estaba muy preocupado por su habilidad para gestionar su gran carga de trabajo. Los profesores del subgrupo c) sentían que su identidad, eficacia y efectividad estaba en riesgo por la carga de trabajo que sostenían y los acontecimientos difíciles de

su vida personal.

En esta fase, contar con el apoyo de la dirección escolar/del departamento, de los colegas y de los alumnos seguía siendo de importancia para los profesores, que demostraban una preocupación primaria en relación a su confianza y a su sensación de eficacia.

A diferencia de la 1.ª fase de vida profesional, las referencias a la importante carga de trabajo eran más frecuentes, y solían considerar que ésta reducía su eficacia como profesores.

La necesidad de conocimiento del aula era marcadamente menor, la eficacia del rol era similar y la necesidad de unas medidas CPD centradas en el desarrollo profesional y personal se había convertido en algo que consideraban de más importancia.

3.ª Fase. 8-15 años de la vida profesional. Gestionar los cambios en el rol y en la identidad: tensiones y transiciones

Subgrupos:

a) Implicación sostenida.
b) Desvinculación/pérdida de motivación.

Esta fase de la vida profesional, descrita por algunos como poblada por "el grupo más obviado de toda la profesión docente" (Hargreaves y Fullan, 2012: 72), supone un punto de inflexión clave en el desarrollo profesional. Aunque es probable que estén más situados, estén más confiados y sean más competentes, estos profesores empiezan a enfrentarse con otras tensiones en la gestión del cambio tanto en su vida profesional como personal.

La mayoría de profesores del VITAE, por ejemplo, en esta fase se encontraban en pugna con las tensiones de su vida profesional. La mayoría de estos profesores tenían otras responsabilidades (el 79 %) fuera del aula y fuera de la escuela y debían centrarse más en sus roles de gestión. La gran carga de trabajo también contribuía negativamente a la mejora continuada de su didáctica en el aula.

El subgrupo a) incluía a aquellos profesores que lograban sostener su implicación y cuyas expectativas laborales estaban orientadas hacia el progreso en su carrera por medio de un incremento en su autoeficacia y compromiso (inversión en capital

humano).

El apoyo combinado entre la dirección, los compañeros (elevado capital social), la relación con los alumnos y la participación en las medidas CPD eran todos ellos factores que contribuían a un sentido positivo de la eficacia en este subgrupo.

Alrededor de la mitad de los profesores del subgrupo b) reportaban una falta de apoyo por parte de la dirección (50 %) y colegas (60 %), esto es: un bajo capital social. Los acontecimientos personales adversos y las tensiones entre el trabajo y la vida personal eran también cuestiones importantes.

Otras características clave de este subgrupo podían ser: un abandono de los puestos de gestión a causa de acontecimientos personales adversos (a saber: una enfermedad, aumento de los compromisos familiares), un descenso de la motivación y el compromiso que podía conducir a una jubilación anticipada (que supone un profesor recién incorporado y un profesor que abandona la profesión); y, desilusión/bajo nivel de autoeficacia/descenso de la motivación y del compromiso.

4.ª Fase. 16-23 años de vida profesional. Tensiones de la vida laboral: desafíos, motivación y compromiso

Algo que estas dos fases de la vida profesional (4-7 y 8-15) tienen en común es que los profesores consideran que un exceso de tareas, trabajos que corregir, y en general una sobrecarga de trabajo, son elementos clave que socavan su eficacia. A diferencia de los profesores de las primeras fases profesionales, los acontecimientos de la vida personal, unidos con otras obligaciones, suelen tener un impacto más fuerte sobre su trabajo y como consecuencia de ello, hay una mayor proporción de profesores que lidian con un equilibrio negativo entre su vida personal y su trabajo.

Los profesores de esta fase se clasificaron en tres subgrupos sobre la base de su gestión de los retos ligados a los acontecimientos producidos en su trabajo, en su vida personal y en su hogar.

Subgrupos:

a) *Profesores que consideraban que su motivación y su*

compromiso habían aumentado como resultado de un ulterior progreso en su carrera y unos buenos resultados y relaciones con los alumnos. Es probable que siguieran asistiendo a un aumento tanto de su motivación como de su compromiso (primaria = 63 %; secundaria = 32 %).

b) *Profesores que habían sostenido su motivación*, su compromiso y su sentido de la eficacia como resultado de su voluntad y determinación para mejorar la gestión del tiempo. Era más probable que lidiaran bien con las tensiones de la vida en el trabajo en su siguiente fase de su vida profesional (primaria = 30 %; secundaria = 37 %).

c) *Profesores cuya carga de trabajo, tensiones y estancamiento en su carrera había conducido a un descenso en su motivación*, en su compromiso y en la percepción de su eficacia, y que era previsible que sus trayectorias profesionales estuvieran unidas a un declive en su motivación y en su compromiso (primaria = 4 %, secundaria = 27 %).

Además de las tensiones entre la vida y el trabajo, los efectos negativos combinados del comportamiento del alumnado, los acontecimientos personales, las políticas, el liderazgo y las medidas CPD habían contribuido enormemente al descenso de la motivación y al estancamiento en la carrera de los profesores del subgrupo c), particularmente para aquellos de la escuela secundaria.

5.ª Fase. 24-30 años de vida profesional. Desafíos a la hora de sostener la motivación

Los profesores en esta fase se enfrentaban a desafíos más intensos a la hora de sostener su motivación en la profesión. El 88 % tenía otras responsabildiades de dirección. Algunas de las influencias clave sobre la eficacia de los profesores en esta fase eran: el deterioro del comportamiento de los alumnos, el impacto de los acontecimientos de la vida personal, el resentimiento por “haber sido forzado a hacer malabarismos a causa de un constante flujo de nuevas iniciativas”, estudiar la situación de sus carreras (y vidas) y la duración de su carrera en la escuela. Sea como sea, no todos los profesores estaban desencantados. Partiendo de sus niveles de motivación, se identificaron dos subgrupos:

a) *Los profesores que habían sostenido un fuerte sentido de la*

motivación y del compromiso (primaria = 59 %; secundaria = 45 %) y que era más probable que continuaran disfrutando de un aumento de su autoeficacia, motivación y compromiso.

b) *Profesores que habían sufrido una pérdida de motivación* que es muy probable que en la mayoría de casos condujera a una sensación de desvinculación y a una jubilación anticipada (primaria = 41 %; secundaria = 55 %).

Las actividades ligadas a la eficacia del rol siguen siendo importantes. La actualización de los conocimientos del aula era importante para los profesores de esta fase; y las necesidades ligadas a un desarrollo más general, tanto en lo profesional como en lo personal, eran de enorme importancia.

***6.ª Fase*. Más de 31 años de vida profesional. Sostén/declive de la motivación, habilidad para lidiar con el cambio, pensando en la jubilación**

Los progresos de los alumnos y la existencia de unas relaciones positivas entre profesor y alumno eran la principal fuente de satisfacción para estos profesores. Los profesores de esta fase se clasificaron en dos subgrupos:

a) *Profesores cuya motivación y compromiso seguían siendo altos* a pesar o a causa de los cambiantes contextos personales, profesionales y organizacionales, y que era de esperar que sus trayectorías estuvieran caracterizadas por una fuerte voluntad, eficacia y logro (primaria = 64 %; secundaria = 64 %).

b) *Profesores cuya motivación estaba en declive* o había ya declinado y era de esperar que sus trayectorías estuvieran caracterizadas por la fatiga, la desilusión y el abandono de la profesión (primaria = 37 %; secundaria = 37 %).

No solo las culturas escolares eran de vital importancia para el sentido de la eficacia de los profesores en las seis fases de la vida profesional sino que, para los profesores que se hallaban en esta fase, el apoyo que recibían en la escuela jugaba un enorme papel en su *implicación continuada.*

El estudio VITAE descubrió que, estadísticamente, era más probable que los alumnos de los profesores en las últimas fases de su carrera (más de 24 años de experiencia) progresaran por debajo de las expectativas que tenían los alumnos de profesores en fases

iniciales o intermedias de su carrera, cuestionando así la idea de que la pericia aumenta, necesariamente, con la experiencia. El estudio descubrió también una vinculación entre la experiencia y las trayectorias de compromiso, de modo que los profesores en fases ulteriores de su carrera eran más proclives a estar menos comprometidos que aquellos en fases inciales o intermedias.

Basándonos en ésta y en otras investigaciones a nivel internacional (véase Nieto, 2003; Borman y Dowling, 2008; Weiss, 1999) queda claro que la autoeficacia, la motivación, el compromiso, la realización en el trabajo, el ánimo y la calidad del apoyo recibido en el entorno del lugar de trabajo son factores clave vinculados con el desarrollo de los profesores, la calidad de la permanencia en el trabajo y la renovación en todas las fases de la carrera docente.

El informe de Scheopner (2010) confirma los descubrimientos (Day *et al*., 2007a) que indican que las estrategias para favorecer la permanencia en el trabajo deben centrarse en "construir y sostener la calidad y la eficacia de los profesores durante el conjunto de su carrera" (2010: 254) dado que, por encima de todo, el cuidado del compromiso de los profesores es el elemento que tiene mayor peso a la hora de favorecer la permanencia de los profesores de calidad.

En la parte siguiente de este capítulo, abordaremos una variada selección de investigaciones realizadas en distintos países en los que siguen aumentando las exigencias en pro de unos estándares más elevados y una mayor rendición de cuentas. Las utilizaremos como medios para ilustrar la complejidad del trabajo de los profesores y los retos a los que se enfrentan ahora y que es probable que vayan en aumento en cada fase de su vida laboral. Los textos brindan ejemplos de las tensiones existentes entre los entornos emocionales y racionales que los profesores deben gestionar y las interacciones entre los contextos escolares, personales y propios de las políticas que tienen tanto una influencia positiva como negativa en su capacidad de seguir siendo resilientes.

FUTURO INCIERTO: LOS PRIMEROS CINCO AÑOS

"Dado el actual clima, caracterizado por unos niveles elevados

de abandono docente, resulta de vital importancia que entendamos qué es lo que hace que los profesores noveles permanezcan en la profesión" (Peters y Pearce, 2012: 249).

No importa cuál haya sido la formación que hayan recibido, en lo tocante a enfrentarse a la actual y cotidiana miríada de retos para el intelecto, para la pericia y para la estabilidad emocional que suponen las responsabilidades del cuidado, del aprendizaje y del progreso de sus alumnos, no resulta sorprendente que muchos profesores noveles se sientan superados. En Australia, por ejemplo, un informe relativamente reciente reportaba que el 45'6 % de estos no se podía imaginar a sí mismo siendo profesor dentro de diez años (Australian Education Union, 2006, citado en Peters y Pearce, 2012). Por tanto, es importante examinar las influencias positivas clave que permiten asegurar, empleando los términos de Huberman (1993) que los nuevos profesores gocen de un inicio "fácil" en vez de "doloroso".

En los Estados Unidos, Ingersoll (2003a) reportaba que de un 30 a un 50 % de los nuevos profesores abandonan el sector durante los primeros cinco años; y la Alliance for Excellent Education (2004) descubrió que el 14 % lo dejan al final de su primer año, el 33 % en el plazo de tres años y el 50 % en el plazo de cinco. Se han señalado tasas similares de abandono en Australia (Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs, 2003), en Canadá (McInture, 2003), en Inglaterra (DfES, 2005) y en China (Changying, 2007). Aunque se han realizado múltiples estudios para hallar las razones de dicho elevado índice de abandono, la mayoría de ellos se ha centrado en los efectos negativos que tendrían las características propias de los alumnos y las condiciones de trabajo; por ejemplo: un apoyo inadecuado, frustración con las políticas y micro-políticas, sobrecarga de trabajo, comportamiento de los alumnos o una burocracia excesiva.

Son menos los estudios que giran en torno a cómo el modo en que se ven a sí mismos los profesores en tanto que profesionales, y su sentido de la identidad podrían influir en sus decisiones. Sin embargo, en su conjunto, las investigaciones sugieren que se trata de una combinación de causas y no del impacto de un solo acontecimiento aquello que conduce a lo que podría llamarse como una erosión del sentido del yo o de la identidad profesional del profesor:

> La decisión del profesor de interrumpir la enseñanza, generalmente, no es una decisión inmediata como resultado de un único acontecimiento. Más bien se trata de una decisión que tiende a estar íntimamente vinculada con el propio sentido del yo y de la identidad del profesor en cuanto tal, que se construye, se enfrenta a retos y se va modificando a lo largo de la experiencia como profesor, tanto en prácticas como ya en plantilla (Hong, 2010: 1531).

Esta idea de un *proceso de erosión de la identidad* que conduce a la decisión de dejar la enseñanza por completo o de seguir en ella pero inviertiendo menos energías y que modifica o reconfigura el sentido de la identidad de uno como una estrategia de protección, parece coincidir con la investigación que señala que el sentido de la identidad profesional del profesor o el sentido del yo profesional son factores clave en la motivación, el compromiso y la eficacia de estos (Day, Elliott y Kington, 2005; 2002; Watson, 2006; Beijaard *et al*., 2004; Johnson, 2003; Bullough *et al*., 1991; Kelchtermans, 1993).

Otros muchos estudios reportan cómo el optimismo inicial y la esperanza con la que muchos profesores entran en la profesión, uno de los pocos factores en los que los profesores noveles tienen tanta responsabilidad en el aula como sus colegas más experimentados, puede convertirse en pesimismo al tiempo que las realidades cotidianas de la enseñanza en el aula, junto a las culturas de establecimiento de objetivos y regidas por los resultados, empiezan a socavar las reservas de sus niveles de energía emocional y física. Tal y como atestigua, por ejemplo, la experiencia negativa de un profesor novel en los Estados Unidos:

> A los nuevos profesores (en la escuela) se les asignan los niños difíciles a los que nadie quiere enseñar. Les asignan las clases partidas, los desdoblamientos (…); a nadie en el mundo de la empresa se le ocurriría cargar a un profesional novel con todo ese peso, con esos ataques. Y todavía se preguntan por qué la gente lo deja después de cinco años. Es por cómo te tratan, no quiero decirlo de mala manera, pero no se te apoya en un montón de cosas (Tait, 2008: 68).

En la investigación sobre la resiliencia de los profesores, son muchos los relatos de aquellos profesores que empiezan a perder impulso cuando la combinación de una alta motivación por enseñar y la realización de este deseo empiezan a entrar en conflicto con su vida personal. A continuación reproducimos un relato proveniente de Inglaterra:

> Adoro enseñar, pero creo que estoy pasando por una crisis de identidad. Todo empezó cuando recibí un texto de un viejo amigo invitándome a quedar para ponernos al día.
> ¡Fantástico! Pensé, pero espera, era un domingo por la noche. Dado que vivo ahora

a tres horas en tren de mis viejos amigos, decidí rechazar la invitación porque tenía que volver a Londres a preparar las clases del día siguiente.

Esto me entristeció. Al mirar atrás, hacia el año y medio pasado, me dí cuenta de que podía contar con los dedos de una mano las pocas ocasiones en que había podido salir con mis viejos amigos. Pero no soy la única. Sé de otros profesores noveles que han abandonado sus equipos de deportes, han dejado de asistir a eventos sociales, a cumpleaños de amigos… y es porque sus vidas están completa y totalmente volcadas en la carrera en la que decidieron embarcarse.

Al echar la vista atrás hacia lo que había sido mi vida durante el año pasado, me doy cuenta de que cada trimestre se asemeja a un enorme agujero negro, aislado de las interacciones sociales externas a la esfera de la escuela. Mis amigos y familia deben pensar que estoy en otro planeta. Tras cinco días en un círculo maníaco, los sábados y los domingos se dedican a la recuperación del esfuerzo emocional, mental y físico de la semana y antes de darme cuenta, el lunes ya vuelve a obsesionarme y todo empieza de nuevo.

Cuando escogí la enseñanza como profesión fue porque no quería dedicar la mayor parte de mi tiempo a hacer algo que no me importara. La enseñanza es algo que disfruto y que me apasiona, pero no tengo tiempo de hacer nada más con mi vida, ¿es que no soy nada más que una "profesora"? Puedo sentir que mi identidad se me escurre entre los dedos; ¿qué pasa si lo único que queda de mí es la persona que se yergue ante la clase cada día? Quiero ser profesora, pero también soy otras cosas: novia, hermana, amiga e hija. Estoy asustada por el hecho de estar convirtiéndome, lentamente, en una mera "profesora", mientras todas esas otras partes de mí se desvanecen o hibernan durante el trimestre, listas para salir de nuevo pasados los tres meses o durante las vacaciones, con la esperanza de que las personas que quiero sigan estando exactamente donde las dejé y no se hayan molestado a pesar de que les haya ignorado durante semanas y no las llame por teléfono.

Adoro ser profesora y no puedo pensar en ningun otro trabajo que me aporte el mismo grado de satisfacción y de desafío. Pero debo decir, por el modo en que me siento esta semana, que solo deseo que llegue pronto el final del trimestre (*Secondary Education*, 15 de Febrero, 2013).

Nos preguntamos qué le pasará a esta profesora durante el largo trimestre que queda por venir. ¿Aprenderá a gestionar el equilibrio entre el terreno personal y profesional de su vida de forma diferente, de modo que sea capaz de sentirse realizada en ambos ámbitos? ¿Empezará a invertir menos energía emocional, mental y física en su trabajo, evitando una posible espiral de estrés y ansiedad excesivos, y esto tal vez traerá aparejado un descenso en la calidad de su enseñanza? ¿Su capacidad de ser resiliente seguirá siendo la de ahora, o declinará su compromiso?

Hay mucho escrito sobre la "batalla" que gran parte de los profesores atraviesan cuando pasan de ser estudiantes a profesores noveles (véase Huberman, 1993; Flores, 2004; Keltchermans y Ballet, 2002) pero contamos con una cantidad significativamente menor de investigaciones sobre el modo en que gestionan las diferentes tensiones que experimentan mientras se van adaptando a su trabajo a tiempo completo en las escuelas y en

las aulas, no solo a través de lo que saben de la materia, de pedagogía y del alumno, sino también a través de *quiénes son* en tanto que educadores y colegas, sus creencias educativas, sus competencias sociales, sus motivaciones y su ética del trabajo.

La investigación de Fuller y Brown (1975) sobre la fase inicial en la enseñanza, descubrió que es probable que ésta consista en cuatro estadios:

> • *Preocupaciones propias de un profesor en formación inicial*, en las que se identifican más con los alumnos que con los profesores.
> • *Preocupaciones en torno a la supervivencia*; los nuevos profesores están preocupados con cómo gestionar el aula y si gustarán a los alumnos (una actitud de cuidado *versus* una actitud más dura).
> • *Preocupaciones en torno a la didáctica*; los nuevos profesores reconocen que ser profesor significa algo más que preparar las clases e impartirlas, aislado de los demás.
> • *Preocupaciones en torno al alumnado*, en las que los nuevos profesores tratan de impicarse en una enseñanza y un aprendizaje más diferenciada y personalizada.

Pillen *et al.* (2012: 10) descubrieron que los profesores noveles tienen 13 dilemas. No todos los nuevos profesores experimentan todos estos dilemas, pero la mayoría de ellos reportaron que habían experimentado tensiones entre:

> – Querer cuidar de sus alumnos *versus* sentir que se espera de ellos que sean “duros”.
> – Querer invertir en su vida privada *versus* sentirse presionados por dedicar tiempo y energía al trabajo.
> – Experimentar el conflicto entre planteamientos contrapuestos de lo que significa aprender a enseñar.

Para gestionar con éxito éstas y otras tensiones, en vez de limitarse a “lidiar” con ellas, los profesores noveles deben desarrollar de forma muy temprana –y preferiblemente con el apoyo explícito de su escuela– sus capacidades y aptitudes para la resiliencia en lo cotidiano.

CÓMO IMPACTAN LAS CONDICIONES DE TRABAJO SOBRE LOS "PROFESORES PROMETEDORES"

La siguiente fuente es un estudio sobre profesores de escuelas primarias y secundarias de Nueva Zelanda, durante sus primeros nueve años de carrera en la enseñanza. Sus autores (Lovett y Cameron, 2014, en prensa) se basaron en los resultados de las investigaciones de Susan Moore-Johnson y sus colegas profesores que se hallaban en los primeros dos años de su carrera en Estados Unidos (Johnson, 2004; Johnson *et al*., 2012). Estos descubrieron –cosa que no resulta sorprendente– que un factor clave para el bienestar profesional y para la permanencia laboral era recibir apoyo por parte de los colegas más experimentados.

El propósito de esta investigación era descubrir qué cosas construyen el sentido del bienestar pedagógico y qué otras lo socavan. Los autores descubrieron que los profesores, como los docentes del estudio VITAE, en Inglaterra (Day *et al*., 2007a), experimentaban diversos niveles de apoyo por parte de los directores del centro y colegas y que esto, sumado a las condiciones de trabajo, eran elementos "fundamentales en el modo en que los profesores se sienten en relación a su trabajo, con el alumnado y en su capacidad de adoptar responsabilidades de liderazgo" (Lovett y Cameron, 2014). Seguidamente, brindamos un ejemplo positivo y otro negativo para ilustrarlo, extraídos de la citada investigación en torno a las distintas maneras en que pueden verse afectados el trabajo de los profesores, su vida y su resiliencia por efecto de las condiciones que se viven en la escuela:

> Siento una absoluta adoración por trabajar en esta escuela. Me siento apoyado en la medida justa, y me dejan a mi aire también cuando es necesario, para seguir haciendo y *hacer* un buen trabajo. Existe un buen equilibrio entre el trabajo y la vida personal, y éste se fomenta y se modela en la escuela; se respeta a los profesores y se les trata como a profesionales.

"Hay una "cultura del miedo" en mi escuela; hay algunos profesores que temen cometer hasta el más mínimo error, por miedo a perder su empleo y quizás incluso a destrozar su carrera (…) Se ha reprendido de forma disciplinaria a muchos profesores de manera innecesaria y de un modo que no respetaba su(…) dignidad, y ni siquiera se les ha permitido pedir el traslado a otro centro" (Lovett y Cameron, 2014).

IDENTIDAD DE LOS PROFESORES QUE SE HALLAN EN EL ECUADOR DE SU CARRERA

El tercer estudio analizaba los desafíos a los que se enfrentan los profesores del Norte Irlanda que están en el punto medio de su carrera, en materia de su personalidad y de su identidad. El prisma empleado para el análisis fue el autoestudio. Su autor fue consciente, como lo somos nosotros aquí, de que un aspecto crucial para enseñar dando lo mejor de sí es "sostener el compromiso profesional, nutrir una pasión por la enseñanza y por los niños, generar resiliencia y renovar el propio sentido del propósito moral" (Leitch, 2010: 329) y que hay una interrelación inevitable entre las identidades personales y profesionales, cognitivas y emocionales (Day *et al.*, 2007b: 105).

Se empleó el concepto de *formación de la máscara*[11] como medio para la investigación, de modo que se invitó a los profesores a "narrar su historia" (2007: 335) a través de la confección y la reflexión en torno a dicha máscara. Esta investigación es inusual y muy importante, ya que llega al yo interior del profesor, raramente revelado cuando se emplean métodos más convencionales de indagación. De modo que, por ejemplo, un profesor novel en sus primeros años confesaba que:

> Aparentemente finjo, en mi papel profesional, que no padezco tensión alguna, mientras que, internamente, todas esas tensiones (…) están socavando la materia de la que está hecha mi vida (…) Soy un camaleón, estoy todo el tiempo cambiando (Citado en Leitch, 2010: 336).

Otra profesora, esta en una segunda fase de su vida profesional, se descubría a sí misma "en conflicto con el planteamiento en relación a los niños que tiene la escuela":

> Los niños necesitan algo más, sabes, ellos (…) necesitan ser comprendidos y educados, más que contenidos y entrenados. Si quiero enseñar de forma eficaz entonces debo desarrollar una relación cercana y genuina con mis alumnos. ¡Si esto se considera como algo erróneo entonces ya no sé cómo enseñar! (Citado en Leitch, 2010: 341).

Un tercer profesor, que se hallaba en medio de sus "años de inflexión" en la enseñanza y que era además el director del departamento de ciencias, creó una máscara que representaba una vida en la que él gestionaba la agonía personal fruto de la experiencia de un accidente, y el impacto de trabajar en un exigente contexto escolar; "nadie, aparte de mis colegas de departamento,

pareció interesado en mi recuperación cuando me reincorporé a la escuela":

> La máscara externa parece un rostro somnoliento. Tiene una visible grieta que la recorre diagonalmente. Los demás consideran que estos ojos cansados son el resultado de mi vida familiar. Nunca se les ocurre que estos son también resultado de la adaptación a constantes cambios en la escuela y a las reformas que se introducen en el currículo. Para mí, esta (grieta) es la consecuencia de ser director del departamento, las exigencias en relación al rendimiento de mis alumnos en los exámenes y los problemas que ha generado la reciente reestructuración realizada por quienes gestionan el centro; unos cambios dañinos de los que nadie ha sido tan consciente como yo (Citado en Leitch, 2010: 344-5).

En otro estudio, cualitativo y a pequeña escala, sobre la resiliencia y la pérdida de la identidad profesional, los autores (Kirk y Wall, 2010: 629) sugieren que los "profundos cambios estructurales que se han producido en la educación" y que se han descrito con anterioridad en este libro (véase Capítulo 2) han provocado que los profesores que se hallan a mitad de su carrera vuelvan a plantearse lo que antes eran unas identidades estables, y se reorienten a sí mismos atendiendo a "las nuevas necesidades y exigencias de un sector educativo cada vez más burocratizado y acomodado" (2010: 629).

Su investigación se basó en los relatos de profesores recientemente jubilados. Estos relataron que, a pesar de que vivir sometidos a constantes retos había sido desmoralizador, incómodo y difícil, habían demostrado una "resiliencia considerable a la hora de mantener sus identidades personales como profesores" (2010: 633) como resultado de una profunda sensación de cuidado, de vocación y de estar centrados en los niños (2010: 633). De modo que, a pesar de su sensación de pérdida, habían logrado mantener su identidad central en tanto que profesionales.

PROFESORES VETERANOS: ADAPTACIÓN, REGENERACIÓN Y FORTALEZA

En el cuarto estudio que reportamos, Cohen (2009: 481-483) brinda unos detallados retratos del trabajo y la vida de dos profesores veteranos de un instituto norteamericano. Ambos enseñaron durante 25 años y eran considerados como extremadamente exitosos.

Cohen descubrió que su compromiso era tan fuerte como lo

había sido siempre, y esto en ambos se producía gracias a un amor continuado por las materias que enseñaban y por sus alumnos. La investigadora identificó tres elementos que explican esa resistencia:

> 1. *Anteponerse a uno mismo.* Cierto grado considerable de implicación con uno mismo –o de narcisismo– es vital para la supervivencia de los profesores a largo plazo, particularmente en escuelas que constituyen un reto, en las que los incentivos de tipo psicológico son más escasos o se experimentan con menos frecuencia.
> 2. *Amnesia útil.* Una clave de mi longevidad es pensar siempre lo mejor de cada uno de los niños. Puede que no tarden en demostrar que me equivocaba, pero al menos empiezo pensando lo mejor (…) Sea lo que sea lo que sucedió ayer, lo pasado, pasado está. *Tienes que pensar bien de los alumnos.*
> 3. *Amor por la materia.* Más que el altruismo, más que la paciencia, más que el amor por los niños, una "pasión por la materia" puede ser el rasgo más crucial a la hora de conservar a este tipo de profesor devoto, veterano y urbano (2009: 483).

Aunque estos profesores no sean los típicos profesores veteranos y aunque la escuela en la que trabajaban estuviera situada en una comunidad urbana, el consejo que da esta investigadora de que "si las escuelas urbanas pretenden conservar a largo plazo a los profesores más estupendos, deben hallar maneras de *generar* dureza" en su equipo, cuadraría igualmente y sería cierta y aplicable a todas las escuelas. El uso de Cohen del trabajo de Maddi (2002, 2006) sobre la dureza se enmarca en la psicología positiva, que la define como "un factor que tiene que ver con la disposición para perseverar y mejorar el rendimiento y el bienestar a pesar de las condiciones estresantes" (Maddi, 2002: 76).

Al contrario que este estudio, el estudio VITAE, en Inglaterra, descubrió que no todo profesor había sido capaz de generar y sostener la "dureza" (Day *et al.*, 2007b) y que es más probable que los profesores que se encuentran en fases "posteriores"de su vida profesional (más allá de los 24 años de dedicación), pierdan su sentido del compromiso. De hecho, es más probable que los

alumnos de dichos profesores progresen y cumplan o superen las expectativas que aquellos que tienen profesores que están en fases tempranas o intermedias de su vida profesional. Dentro de este patrón general, el estudio descubrió que había profesores en las últimas fases de su vida profesional que eran capaces de sostener su compromiso; y que esto estaba asociado con unas relaciones positivas continuadas en el aula y con su sentido de la vocación, elementos que favorecen, a su vez, el liderazgo escolar y el compañerismo entre colegas.

Tanto los exitosos profesores veteranos del estudio de Cohen (2009) como los de un estudio clásico anterior de Nieto (2003), coinciden con los hallazgos de Maddi (2006) de que las personas "duras" son aquellas que tienden a estar más comprometidas, tener un fuerte sentido del control sobre su entorno de trabajo y sentirse cómodas con los desafíos. Aunque hay otros profesores veteranos que han experimentado menos éxito y cuyos relatos revelan, en cierto modo, historias diferentes. Algunos otros quizás tan solo se han limitado a "sobrevivir" a la profesión.

PERMANECER EN LA PROFESIÓN: LOS PROFESORES DE LAS ESCUELAS URBANAS

Tricarico, Jacobs y Yendol-Hoppey (2012) analizaron las experiencias de preparación y formación de los profesores de las escuelas primarias urbanas que participaban en un programa en un distrito escolar de Florida. La investigación tuvo lugar en un contexto nacional en el que el tanto por ciento de abandono de la profesión por parte de los docentes dentro de los primeros cinco años había pasado, en las escuelas urbanas, a ser del 50 %; más o menos el doble que en otras escuelas (véase también el Capítulo 7 para un debate más detallado en torno a los desafíos concretos a los que se enfrentan quienes trabajan en escuelas urbanas y deben enfrentarse a contextos socioeconómicos que son todo un reto). Los investigadores estaban interesados tanto en el éxito de los profesores como en su supervivencia:

> La supervivencia y el éxito son dos cosas distintas. La supervivencia significa que estás complacido con el sistema y respetas las múltiples expectativas que son importantes para la administración y la burocracia del mismo. Tener éxito es la parte más importante, pero es algo muy distinto. Tener éxito tiene que ver con el aprendizaje de los alumnos (Yendol-Hoppey *et al.*, 2009: 11. Citado en Tricarico,

Jacobs y Yendol-Hoppey, 2012: 7).

Los autores (2012: 13-29) descubrieron que las habilidades de supervivencia eran necesarias para construir el *poder de quedarse* y que las habilidades para el éxito contribuían al *poder para tener impacto.* En su investigación confeccionaron y testaron, cuatro aserciones. Las tres primeras se centraban en las disposiciones del profesor individual, que no distan mucho de las identificadas por Wilshaw (véase Capítulo 3). Las cuatro se centraban en los contextos sociales en los que se enmarca la enseñanza:

> 1. Los profesores que gozan del "poder de quedarse" y tienen el "poder del impacto" en escuelas en situaciones de elevada pobreza entran en la profesión y mantienen una persistencia imparable, una fuerte ética del trabajo y un sentido de la vocación para trabajar con niños en contextos con elevadas necesidades.
> 2. Los profesores que gozan del "poder de quedarse" y tienen el "poder del impacto" en las escuelas en situaciones de elevada pobreza no esperan que se ofrezcan los recursos adecuados, sino que reclaman de forma asertiva los recursos específicos que ellos creen que necesitan para fortalecer sus prácticas didácticas y brindarles a sus alumnos el apoyo necesario.
> 3. Los profesores que gozan del "poder de quedarse" y tienen el "poder del impacto" atribuyen su éxito a un fuerte conocimiento de la profesión, específicamente dirigido a la diferenciación de la formación de diversos alumnos y la comunicación con las familias.
> 4. Los profesores con el "poder de quedarse" y que tienen el "poder del impacto" buscan oportunidades de liderazgo docente para mejorar las escuelas, pero a menudo se enfrentan a barreras para lograr su éxito.

Las tres primeras de estas aserciones identifican el poder que tiene la pasión del profesor por enseñar en escuelas insertas en comunidades urbanas que constituyen un reto, así como su sólida ética profesional y su inquebrantable compromiso. Los autores descubrieron que era la combinación e interacción de estos elementos lo que generaba el poder "de quedarse" y de "tener impacto". Sea como sea, la cuarta aserción identificó, según los

autores, “tres serias barreras que hacen que ‘imaginen y generen’ un nuevo tipo de poder que hace que sean capaces ‘de quedarse’ y de ‘tener impacto” durante el siguiente estadio de sus carreras” (2012: 9). Estas barreras son:

- Reducción de la burocracia.
- Hacer que todo el mundo (directores, asesores, profesores, familias, administradores locales, comunidad y niños) hagan su trabajo.
- Crear una cultura en la que se incentive el cambio y la mejora.

Una cita de uno de los profesores lo ilustra bien:

> Por ejemplo, la cultura de la escuela, desde los alumnos hasta los adultos, debe ser más cohesionadora. Dado que las dimensiones de la escuela son reducidas, sueles pensar que será sencillo que todo el mundo esté en la misma onda. Incluso si no estamos de acuerdo, es importante mantenernos en consonancia, orientados hacia una meta común. A veces las metas y las visiones se llegan a matizar. Desafortunadamente, las personas suelen ir en su propia dirección. Yo quiero trabajar en la motivación, en la construcción de equipo, en la cohesión. Tienes que contar con la aceptación de los profesores, la aceptación por parte del equipo de las cosas que van a suceder, y ese sencillamente no era el caso. Esa es una de las cosas que querría cambiar. Con el tiempo, los chicos se dan cuenta de ello y entonces es como si todo el mundo se embarcara en la misma aventura (Ruth. En Tricarico, Jacobs y Yendol-Hoppey, 2012: 28-29).

Se trata de un profesor inusual, que puede sostener el poder de quedarse y de tener impacto apoyándose por entero en sus propios recursos, sin importar cuál sea la fortaleza de su “vocación”, o la dedicación que esto pueda implicar. Los profesores necesitan, como indicamos en otra parte de este libro, un liderazgo de alta calidad y unas condiciones de trabajo que les apoyen e incentiven para poder sostener su entusiasmo inicial, ampliar sus conocimientos y pericia y seguir cuidando a sus alumnos.

> A lo largo del año adquirimos una perspectiva temporal. Hemos experimentado una evolución y nos hemos modificado a nosotros mismos. Sé de otras personas en otras escuelas que no cambiaron, sino que más bien han prolongado un determinado punto de vista de forma indefinida. Nuestra adaptación a los cambios del entorno hace que seamos capaces de sobrevivir (Eilam, 2009: 500).

PROFESORES QUE TRABAJAN EN ESCUELAS INSERTAS EN COMUNIDADES DESFAVORECIDAS

Nuestro último ejemplo se centra en las circunstancias especiales de los profesores que trabajan en escuelas urbanas que atienden a comunidades socioeconómicamente en desventaja y cómo se les puede ayudar para que construyan su capacidad para ser resilientes, "para ajustarse a situaciones que requieren una adaptación y considerar las situaciones como oportunidades para seguir aprendiendo, incluso bajo las condiciones más adversas" (Huisman *et al*., 2010: 484-486). Los profesores de estas escuelas se enfrentan a unas demandas excesivas para mejorar el rendimiento de los alumnos que, en relación a otras escuelas con más recursos; están muy por debajo de los mínimos nacionales de rendimiento:

> Mientras que todos los profesores noveles experimentan cierto grado de estrés en su trabajo, quienes enseñan en las escuelas urbanas a menudo mencionan el estrés como resultado del abismo que experimentan entre lo que perciben que debería ser su trabajo (…) y la realidad de sus aulas.

Los alumnos de estas escuelas suelen necesitar una atención individual intensiva y sostenida mientras luchan por gestionar emocional y económicamente un hogar inestable y unos entornos comunitarios bastante ajenos a las exigencias de la escuela; y tal vez no sea una sorpresa que muchas de las escuelas que atienden a comunidades desfavorecidas presenten un mayor abandono del profesorado, especialmente de profesores noveles que simplemente no pueden lidiar con la intensidad y la complejidad de esas expectativas y exigencias de aprendizaje, culpando de ello al comportamiento inadecuado de los alumnos, la falta de apoyo por parte de la escuela o el desinterés de los padres (Bullough, 2005).

Los autores se basan en la *"teoría del posicionamiento"* (Harré y van Langenhove, 1999), según la cual "la persona primero se toma la responsabilidad de resolver la situación, entonces sigue buscando y resolviendo situaciones, al tiempo que el éxito alimenta el deseo de marcar la diferencia" (1999: 486). Ellos distinguen entre los profesores resilientes y los no resilientes:

> Aunque los profesores resilientes a veces pueden desvincularse, su sentido del fracaso es temporal y siempre se vuelven a implicar con la situación para probar otra cosa. Los profesores resilientes amplian los valores que son parte de su bagaje para incluir los valores de la cultura en la que están enseñando (…) Cambian sus expectativas sobre los niños, no las rebajan, sino que hacen que coincidan con ellos de un modo diferente. Los profesores no resilientes pueden situarse a sí mismos como las víctimas, y culpar de su fracaso a las circunstancias. A veces, estos profesores dejan de implicarse y su sentido del fracaso se vuelve permanente; no

buscan la oportunidad de volverse a implicar.

Aunque este era un estudio cualitativo relativamente a pequeña escala, que se basaba en entrevistas con tan solo 12 profesores en su primer o segundo año de enseñanza en 12 escuelas primarias urbanas de los Estados Unidos, los elementos que se percibió que contribuían a la resiliencia de los profesores resuenan en los identificados en otros estudios sobre profesores de escuelas urbanas (Brunetti, 2006; Castro *et al*., 2010). Aunque se puede considerar que estos son, en general, unos elementos deseables para los profesores noveles de todas las escuelas, es probable que para quienes están en el contexto de las escuelas urbanas, sean esenciales:

1. *Unas relaciones con adultos que sean significativas*: Los profesores urbanos se apoyan, quizás en mayor medida que los demás, en los colegas, especialmente los de mayor edad, que les escuchan, les brindan apoyo emocional y práctico, les hacen de mentores y de asesores, infundiéndoles esperanza en vez de desesperación.
2. *Hacer de mentor de otros*: Compartir sus experiencias en curso con colegas implicados en un trabajo similar.
3. *Resolución de problemas*: Analizar las razones, por ejemplo, que expliquen un comportamiento inadecuado por parte de los alumnos o unas expectativas bajas, como medio para generar soluciones innovadoras.
4. *Esperanza*: Analizar lo que han aprendido en el primer año como medio para planificar mejoras en el siguiente. Un profesor en el estudio habló del papel de su mentora en todo esto.
5. *Elevadas expectativas*: Priorizar el aprendizaje de los alumnos, manteniendo la creencia, mediante la práctica, de que pueden y lograrán el éxito, en vez de permitir que las negativas condiciones externas o las actuales actitudes de los alumnos provoquen un derrumbamiento de sus expectativas.
6. *Conciencia sociocultural*: Aceptar los prejuicios sobre educar en escuelas urbanas desfavorecidas dentro y fuera de la comunidad inmediata, y escoger estar allí desde la certeza moral de que todos los niños, y especialmente aquellos que se hallan en estas comunidades, deben tener

la oportunidad de ser enseñados por profesores buenos, comprometidos y eficaces.
7. *Desarrollo profesional*: Buscar activamente oportunidades informales y formales para aprender; un compromiso con un aprendizaje de por vida no solo de forma individual, sino también por parte de la escuela.

CONCLUSIONES

Estas instantáneas de las convicciones internas, las emociones y sentimientos de los profesores en diferentes fases de su vida y su carrera, que trabajan en entornos escolares diferentes y en distintos países, muestran tanto la fuerza del compromiso con su trabajo como los costes de dicho compromiso. También ilustran que la resiliencia es más que la habilidad inmediata para reponerse en respuesta a los retos más agudos. Es la habilidad para sostener la calidad y renovar el compromiso a lo largo del tiempo. Tomada en su conjunto, esta investigación ilustra las dimensiones sociales y psicológicas de la resiliencia de los profesores: "Del mismo modo que los individuos crean los enclaves (…) en los que ellos se relacionan, así estos entornos también pueden llegar a ejercer un impacto formativo sobre los individuos y las identidades sociales" (Dixon, 2001: 601).

Klassen y Anderson (2009: 749) analizaban los cambios al nivel de la satisfacción con el empleo y las fuentes de insatisfacción entre 210 profesores de secundaria en ocho escuelas de Inglaterra en el 2007, utilizando un informe realizado en 1962 como "término de comparación". Lo hicieron así porque, como otros (por ejemplo, Rhodes *et al.*, 2004; Jesus y Lens, 2005), creen que esto influye en la motivación y el compromiso de los profesores y –algo importante en el contexto en el que nosotros nos centramos– en la resiliencia de los profesores: "es probable que los cambios en las fuentes de insatisfacción vayan erosionando gradualmente la sensación de satisfacción que tienen los profesores con su trabajo" (Klassen y Anderson, 2009: 753). Descubrieron que lo que reportaron los profesores en el 2007 difería en tres aspectos principales y en gran medida, respecto a lo señalado en 1962: a) la satisfacción con el empleo era más baja; b) las fuentes de insatisfacción en el empleo eran diferentes; y c) las visiones de los profesores y las profesoras

no eran similares.

Las respuestas en 2007 estaban más centradas en las limitaciones de tiempo que en el comportamiento del alumnado y sus actitudes, como fuentes principales de insatisfacción. Los autores descubrieron, como muestra nuestro propio trabajo sobre las variaciones en la vida y en el trabajo de los profesores (Days *et al*., 2007b), que las fuentes de satisfacción de los profesores se encarnan en una serie de relaciones interdependientes, interactivas y recíprocas (con ellos mismos, con los alumnos, con la escuela y las políticas) y son más complicadas de lo que sugiere el modelo de Herzberg (1966) o Nias' (1981). Es más, descubrieron que la calidad de la cultura laboral era una influencia muy importante, para el liderazgo de los directores, en las comunidades de aprendizaje de los profesores (Talbert y McLaughlin, 2006).

Como hemos visto en el capítulo anterior, en los Estados Unidos, por ejemplo, Brunetti (2006) descubrió que la fuerza motivacional más importante para decidir permanecer en la enseñanza, en profesores con más de 12 años de experiencia, era el apoyo que recibían por parte de los equipos directivos; mientras Fullan (1999) ha señalado que los profesores tienden a atribuir su resiliencia a múltiples sistemas de apoyo entre colegas, y sin ellos no es posible.

Las mejores escuelas son aquellas que están compuestas por profesores comprometidos con la profesión que se caracterizan por ser *descubridores* y *cuidadores* (Moore-Johnson y The Project on the Next Generation of Teachers, 2004). Elevar las propias expectativas de los profesores y brindarles apoyo en sus necesidades de desarrollo es clave para elevar su sentido del bienestar, de su moral, de la motivación, del compromiso y la retención laboral y, a través de éstas, que sus alumnos alcancen mejores resultados de aprendizaje.

En el siguiente capítulo analizaremos con mayor detalle cómo los factores del lugar de trabajo promueven (o entorpecen) el sentido de la resiliencia de los profesores.

Capítulo 6

Factores que promueven la resiliencia en el lugar de trabajo

A lo largo de todo este libro hemos señalado que los profesores que desarrollan sistemas de autogestión (que se funda en un alto nivel de autoconciencia, que es un proceso en curso, reflexivo y que se basa, a su vez, en la actualización constante de las evidencias) probablemente sean optimistas en relación a lo académico y posean un sentido positivo de la autoeficacia y del bienestar, de la identidad profesional, del compromiso, de la energía emocional y del propósito moral. También es probable que posean un fuerte sentido del compañerismo y de satisfacción en su trabajo. Hemos mostrado también que dado que la enseñanza y, en concreto, enseñar con eficacia es necesariamente un trabajo intenso, complejo y agotador (así como vigorizante), la resiliencia en lo cotidiano va más allá de "lidiar" con los acontecimientos y que la "supervivencia" es necesaria. Por tanto, la resiliencia tal y como ha sido descrita tradicionalmente –habilidad para hacer borrón y cuenta nueva en circunstancias adversas o extremas– es insuficiente para comprender cómo y por qué muchos profesores son capaces de florecer en la profesión y enseñar dando lo mejor de sí mismos.

En este capítulo abordaremos un examen conciso de los factores del lugar de trabajo y analizaremos las maneras en que las condiciones, las culturas y las interacciones de la escuelas influyen en la resiliencia de los profesores. Hemos descubierto en nuestro trabajo con profesores que la longevidad de su compromiso y la resiliencia no pueden comprenderse de forma aislada, sin tener en cuenta el apoyo del que disponen en sus

entornos de trabajo y que les ayuda a aprender bien a enseñar dando lo mejor de sí.

Hemos visto a profesores que empiezan con un fuerte deseo de prestar un servicio pero, por desgracia, con el paso del tiempo, se van decepcionando y van comprometiéndose menos con sus escuelas –"hacen su trabajo, nada más, ni nada menos (…) [y] (…) el fuego sagrado que en un tiempo inflamaba su trabajo se va extinguiendo" (Hamon y Rotman, 1984, citado en Huberman, 1993). Respaldamos la observación de Kennedy (2010: 591) según la cual:

> Puede que los investigadores educativos y los diseñadores de políticas estén sobrevalorando el papel que juegan las cualidades personales en su calidad docente. En su esfuerzo por comprender las diferencias de un aula a otra en el aprendizaje del alumnado, puede que se concentren demasiado en las características de los propios profesores, pasando por alto factores situacionales que pueden tener una fuerte influencia en la calidad de las prácticas docentes que observamos.

Hemos ampliado los factores que influyen en la voluntad y las capacidades de los profesores para sostener su compromiso para poder incluir las influencias de los cambios que se producen en la vida profesional (véase Capítulo 4). Hemos mostrado cómo la motivación de los profesores, su propósito moral, su bienestar, su sentido de la autoeficacia, su compromiso, su energía emocional y su sentido de la identidad profesional están íntimamente relacionadas con su plenitud en el empleo y son predictores de su permanencia laboral, y además tienen una influencia importante en la implicación positiva del alumnado en su aprendizaje y en sus logros.

Si los profesores se sienten más confiados, más eficaces y estables en sus identidades y prácticas de aula, entonces entran en una fase en la que empiezan, confiadamente, a adoptar mayores responsabilidades y a innovar su trabajo. Estas responsabilidades a menudo van acompañadas de mejores expectativas respecto a ellos mismos así como en relación a la escuela.

Por tanto, los escenarios que suponen un reto para los profesores en cada fase de su vida profesional y de su vida personal pueden ser de distinta naturaleza (véanse también evidencias en el estudio de 2012 de Mansfield *et al.*). Sea como sea, la intensidad de la energía física, emocional e intelectual requerida para gestionarlo puede ser muy similar.

La enseñanza es una empresa fundamentalmente social que se

ve influida por los alumnos, colegas y profesionales, dentro y más allá de los muros de la escuela. Los hallazgos de las recientes investigaciones en psicología, neurología y educación señalan colectivamente la importancia de un capital social y relacional de buena calidad para mantener un sentido de la identidad positiva, del bienestar y de la eficacia en la vida y el trabajo de los profesores. De modo que tanto la enseñanza de calidad como la calidad de los profesores se verá influenciada por, como Kennedy (2010: 597) nos recuerda, no solo "las cualidades personales duraderas que traen consigo", sino también en "función de los planes, los materiales, los alumnos, las incursiones institucionales en el aula, y la persistente batería de reformas a las que los profesores deben acomodarse.

En este capítulo nos centraremos en la influencia de los compañeros del lugar de trabajo y los líderes escolares sobre las capacidades de los profesores para ser resilientes. Vamos a demostrar a través de casos prácticos cómo la presencia, la calidad y la diversidad de oportunidades de aprendizaje y de desarrollo en las comunidades de aprendizaje profesional pueden contribuir a nutrir la motivación individual y colectiva; y plantearemos la hipótesis de una relación entre la percepción de la autoeficacia y del optimismo académico, del bienestar, de la realización personal en el empleo y un sentido de la identidad, de la pertenencia y del compromiso, que hacen que sean capaces de construir, de sostener y renovar su capacidad para ser resilientes.

El arrepentimiento temprano de los profesores respecto a la decisión de serlo y el declive posterior en su compromiso puede ser considerado como el resultado de una elección a la luz de una experiencia inesperadamente negativa (el "choque con la realidad" que han observado a lo largo de los años por ejemplo Flores y Day, 2006) o una decisión deliberada y premeditada (cuando el profesor nunca pretendió comprometerse con una carrera docente).

Muchas veces se identifican múltiples causas; por ejemplo, una carencia de liderazgo en el centro o de apoyo por parte de los compañeros, de modo que un nuevo profesor puede llegar a sentirse infravalorado, aislado o alienado en relación a sus colegas (Schlichte *et al.*, 2005) y sufrir por el comportamiento del alumnado, el salario y las condiciones de trabajo o su estatus (Smith y Ingersoll, 2004; Borman y Dowling, 2008; Guarino *et al.*, 2006). La presencia de colegas que le apoyen, de líderes y de una cultura y

estructura escolar que brinden un sostén apropiado pueden, por supuesto, alimentar la confianza y un sentido de la pertenencia que tendrá el efecto de minimizar las posibilidades de agotamiento y construir las capacidades y aptitudes para la resiliencia (Johnson *et al*., 2010).

Los problemas de estatus pueden estar asociados al proceso de verse a sí mismo como "profesor", como "alumno" o como "estudiante de educación". Son varios los estudios, en Finlandia (Grubb, 2007), Estados Unidos (Johnson, 2004; Markow y Martin, 2005), Reino Unido (Smithers y Robinson, 2003), Taiwan (Wang, 2004), China (Wriqi, 2008) y Australia (Johnson *et al*., 2010), que identifican las condiciones del espacio de trabajo como una influencia clave.

Es importante, por tanto, analizar los factores ligados al espacio de trabajo que provocan que los profesores se queden en vez de pedir un traslado, o eviten que lleguen a abandonar por completo la profesión.

ESCENARIOS DE TRABAJO Y AUTOEFICACIA

La influencia de las culturas escolares sobre el bienestar, el aprendizaje y el logro sentido por los alumnos y los profesores es inmensa en todas las descripciones y para los profesores está particularmente asociada a su sentido de la autoeficacia.

> Del mismo modo que la eficacia individual del profesor puede explicar parcialmente el efecto de éste en los logros del alumno, desde una perspectiva organizacional, la eficacia colectiva del profesor puede contribuir a explicar el efecto diferencial que las escuelas tienen en los logros de su alumnado. Además, la eficacia colectiva del profesor tiene el potencial de contribuir a nuestra comprensión del modo en que las escuelas difieren a la hora de llegar a su objetivo más importante: la educación de los alumnos (Goddard *et al*., 2004: 483).

Investigaciones internacionales confirman que un fuerte sentido de la eficacia contribuye a las habilidades de los profesores para planificar y realizar bien su trabajo, ser flexible en la enseñanza en el aula, formar unas fuertes relaciones interpersonales y estar satisfechos con su trabajo (Klassen *et al*., 2010; Caprara *et al*., 2006). Sea como sea, un estudio noruego a gran escala de los profesores de primaria y de secundaria descubrió que su sentido de la eficacia y de su dominio técnico no les conducía necesariamente

a un sentido de la satisfacción con el empleo: “Descubrimos que ser capaz no garantiza la satisfacción, si (a pesar de una buena práctica) uno no logra experimentar el efecto positivo de sentirse autoeficaz” (Moe *et al*., 2010: 1151). Por tanto, el entorno social es importante y este puede fomentar o reducir la resiliencia (por ejemplo, las intervenciones del equipo de dirección a la hora de establecer y alimentar tanto las estructuras como las culturas).

Una reciente investigación europea sobre el impacto de los riesgos psicosociales de los lugares de trabajo sobre los profesores (ETUCE, 2011) descubrió que “una elevada satisfacción con el empleo hace decrecer las posibilidades de estrés” (ETUCE, 2011: 19) entre los profesores. Es más, y quizás no sea una sorpresa, la misma investigación descubrió que los factores de mayor impacto sobre la satisfacción con el empleo eran la “confianza y la equidad” en el lugar de trabajo, seguidos por un “sentido de la comunidad”, del “sentido del trabajo”, los recursos y del “conflicto de la privacidad en el trabajo” (por ejemplo, las compatibilidades e incompatibilidades entre la vida laboral y la privada).

En un informe de 33 estudios publicados internacionalmente en los últimos 20 años, Scheopner (2010: 274-5) identificaba la importante influencia del entorno de trabajo sobre la autoeficacia de los profesores.

> Las soluciones simples no son suficientes. La autoeficacia es de vital importancia; los profesores deben experimentar un sentido de su eficacia. Los profesores necesitan sentirse apoyados, una compensación basada en el reconocimiento al trabajo que realizan, y que abarca desde la presencia de unos colegas y directores que les animen y les asistan, hasta la existencia de unas expectativas realistas que ellos puedan cumplir (…) Los profesores valoran las relaciones de apoyo con sus compañeros, pero se necesitan estructuras que animen a los profesores a trabajar juntos, a aprovechar la devolución recíproca, su pericia y sus conocimientos.

Resulta razonable que exista una íntima vinculación entre los niveles de resiliencia, de estrés y de abandono de la profesión; y también es probable que éstos estén relacionados con las condiciones en el lugar de trabajo. En un informe de 25 países sobre la retención docente, la OCDE (2005b: 199) descubrió que unas precarias condiciones de trabajo (sobrecarga, comportamiento de los alumnos, recursos, apoyo de los padres) eran a menudo las razones que los profesores esgrimían para dejar la profesión. Los índices de sustitución y de abandono varían de forma internacional y entre las distintas geografías y materias. Por ejemplo, en muchas

naciones “industrializadas” el abandono es mayor en áreas rurales y urbanas que suponen un reto a nivel socioeconómico, mientras que la falta de recursos, unas precarias condiciones de trabajo y cuestiones ligadas a la salud (por ejemplo, el VIH/SIDA) son factores clave en los países en vías de desarrollo (Rinke, 2008: 3). Aun así, las escuelas que tienen éxito tienen una tasa más elevada de permanencia en todas las áreas, independientemente de la circunstancia geográfica y socioeconómica.

También sabemos, gracias a varias investigaciones, que existen variaciones en el trabajo, en la vida y en la eficacia de los profesores (Day *et al.*, 2007b) y que los compañeros, el equipo de dirección, los acontecimientos personales, unas políticas cambiantes y las condiciones sociales son factores negativos o positivos clave en la voluntad o las habilidades para sostener su compromiso.

Susan Moore-Johnson y sus colegas (2004) identificaron la cultura escolar como un elemento que juega un papel importante en las decisiones que toman los nuevos profesores de quedarse o abandonar la enseñanza y que el compañerismo y el apoyo emocional por parte de los colegas son factores que influyen en la retención laboral (Moore-Johnson *et al.*, 2004; Hobson y Ashby, 2010). En las culturas escolares que ponen menos énfasis en el compañerismo, es probable que los profesores se sientan aislados, se desilusionen y empiecen a cuestionarse sus propias habilidades para ser eficaces en el aula (Flores y Day, 2006). Sea como sea, es el director quien es probable que ejerza, directa o indirectamente, una mayor influencia.

La investigación también muestra que es un sentido sostenido de su compromiso lo que ha hecho que muchos profesores sigan sintiendo entusiasmo por su tarea y se sientan profesionalmente realizados durante el transcurso de su vida profesional. La autorealización de los profesores es un estado mental de satisfacción que ellos atribuyen al incentivo de ver cómo sus capacidades profesionales han hecho que sean capaces de lograr la implicación, el aprendizaje y el sentido del logro exitoso de sus alumnos (Gu y Li, 2013). La apreciación de su esfuerzo por parte de sus alumnos vincula su corazón y su mente con las personas que les importan y a quien ellos importan también. En este sentido, que los profesores se decidieran por la enseñanza en un primer

momento por su amor por la materia o bien por los alumnos es, tal vez, relativamente menos importante.

Una vez que entran en la educación, lo que gana en importancia es que sean capaces de sostener ese amor, y/o si las escuelas son capaces de brindarles el apoyo que hace que sean capaces de disfrutar tanto de su pasión por la materia como del placer de ver cómo aprenden sus alumnos y alcanzan, con el tiempo, sus objetivos.

Lo que hemos visto en la bibliografía y oído de boca de muchos de los profesores con los que hemos trabajado y que se muestran entusiastas, esperanzados y comprometidos, es la importancia de gozar de oportunidades continuadas, tanto formales como informales, para su aprendizaje profesional y su desarrollo; de modo que *pueden* continuar desarrollando su capacidad para aprender, ampliar sus horizontes como profesionales dentro y fuera de las aulas y a través de estas, disfrutar de un fuerte sentido de la realización profesional. Lo que describen estos profesores nos ha llevado a pensar que son resilientes, pero que la resiliencia va mucho más allá de la mera supervivencia. Los profesores resilientes no son solo aquellos que sobreviven. Lejos de ello, son profesionales activistas que luchan por marcar la diferencia en aquellos entornos intelectuales, culturales y sociales que les brindan oportunidades y apoyo, cosa que hace que sientan que su potencial para mejorar ulteriormente se enfrenta de forma regular a desafíos planteados por ellos mismos o por otros, y que sus contribuciones al aprendizaje y al logro de los individuos, así como al aprendizaje colectivo y al logro de la escuela, son reconocidos y valorados.

A continuación (Figura 6.1) ofrecemos una panorámica de cómo las influencias señaladas en este capítulo y a lo largo del libro se combinan entre sí para contribuir a las capacidades de los profesores para ser resilientes.

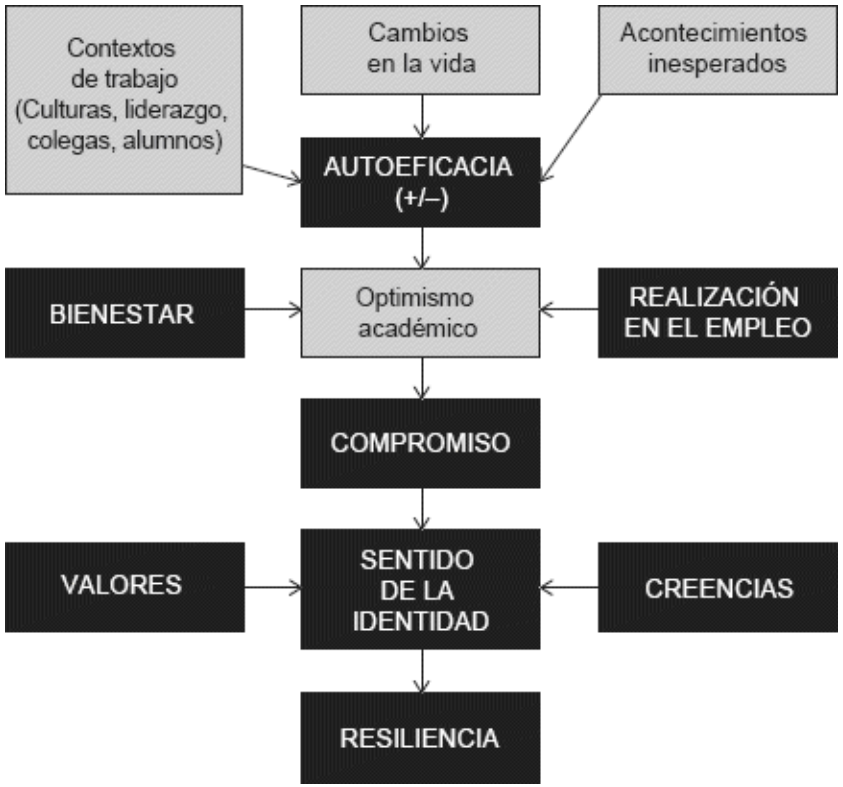


Figura 6.1. Elementos que influyen en la capacidad de resiliencia de los profesores.

LA INFLUENCIA DEL DIRECTOR

> Las escuelas en las que el director era capaz de crear unión entre los profesores y donde el desorden del alumnado se mantenía al mínimo eran aquellas en los que los profesores sentían un mayor sentido de la eficacia. Además, los directores que acostumbraban a tener un liderazgo orientado a brindar los recursos para los profesores y a protegerles de los factores disruptivos, a la vez que les permitían flexibilidad en el aula, lograban crear un contexto que permitía el desarrollo de unas sólidas creencias en su autoeficacia (Tschannen-Morn y Hoy, 2007: 947).

Este hallazgo sobre los elementos que influyen en la autoeficacia de los profesores, noveles y experimentados, complementa las afirmaciones anteriores que indican que la eficacia organizacional (el sentido colectivo de la autoeficacia en el departamento y/o escuela) es un factor distintivo a la hora de evaluar el efecto de las escuelas en el logro de sus alumnos. En un informe de los Estados Unidos que investigaba la causa de que de un 40 a un 50 % de

todos los profesores noveles abandonen la enseñanza en sus primeros cinco años, Ingersoll y Smith (2003) descubrieron que el 39 % de estos lo dejan por un empleo mejor u otra carrera y el 29 % porque están insatisfechos con la enseñanza misma: problemas con el comportamiento de los alumnos, contar con un apoyo escaso por parte de la dirección de la escuela, una motivación pobre por parte del alumnado y una falta de sentido de la participación en la toma de decisiones de la escuela y del aula.

Los hallazgos de Ingersoll y Smith (2003: 5) que indican que la calidad de la gestión y el liderazgo en la escuela juegan un papel significativo en la génesis de los problemas de personal de las escuelas también pueden jugar un papel significativo en su resolución; se trata de unos importantes datos y confirman, además, los de los investigadores australianos (Scott *et al.*, 2001).

Nos preguntamos qué sabemos acerca del vínculo entre la enseñanza eficaz y los buenos directores:

> Linda Darling-Hammond: Si preguntas a los profesores: "¿Qué te mantuvo en la escuela donde estás?" o "¿Qué hizo que la dejaras…?" El liderazgo y el apoyo surgen como unos de los elementos más cruciales, porque todo lo que hace el profesor está enmarcado en el modo en que el liderazgo opera. Es posible ser un profesor eficaz en una escuela dirigida de forma precaria, pero no es fácil. Implica un coste de desgaste. Y una escuela mejor dirigida da la posibilidad de convertirse en un profesor aún más eficaz y exitoso (The Wallace Foundation, Enero de 2013: 18).

La influencia del director de la escuela en el progreso del alumno se sitúa en segundo lugar tras la influencia que tiene el profesor (Leithwood *et al.*, 2006b). Un director o un equipo de dirección eficaz ocupa un elevado nivel a la hora de establecer unas condiciones óptimas para la enseñanza (Robinson *et al.*, 2009). El estudio de Tschannen-Moran (2004) sobre la confianza en las escuelas de primaria en los Estados Unidos también identifica la contribución vital que realizan los directores de escuela en la autoeficacia de los profesores; un factor clave en la capacidad de éstos para ser resilientes.

Por tanto, las culturas escolares, y especialmente los líderes escolares, juegan un papel crucial, que puede ser positivo o negativo, a la hora de crear las condiciones que promuevan activamente el compromiso y la resiliencia de los profesores.

INVIRTIENDO EN LA PERSONA

Vimos en los Capítulos 3 y 4 que el sentido de la salud psicológica y emocional de los profesores (el bienestar) y la identidad juegan un importante papel en su capacidad para la resiliencia. Por tanto, la inversión por parte del director en el profesor como persona así como en su calidad como profesional, es determinante. La investigación VITAE sobre las variaciones en la vida, el trabajo y la eficacia de los profesores de Inglaterra (Day *et al*., 2007b) descubrió abundantes evidencias provenientes de profesores con distintos años de experiencia en relación a la contribución realizada por los líderes escolares en su propio compromiso continuado con la escuela.

Peters y Pearce (2012) investigaron las condiciones que promueven la resiliencia del profesor de escuela primaria y secundaria y la retención laboral en los primeros dos años de enseñanza. A través de entrevistas con los líderes escolares y los profesores de 59 escuelas en dos estados de Australia, descubrieron que "un importante tema emergente es cómo las relaciones con los directores influyen en los sentimientos de los profesores en materia de su bienestar personal y profesional, y se reportaron tanto efectos positivos como negativos" (Peters y Pearce, 2012: 249). En su artículo presentan los relatos de dos profesores. La primera, Jasmine, tuvo éxito en su primer año, pero sufrió dos severos acontecimientos personales en su segundo año, que le exigieron buena parte de su tiempo fuera de la escuela y supusieron una amenaza para su capacidad para ser resiliente. Su director, siendo consciente de ello, jugó un papel importante a la hora de apoyarla:

> Todas las familias pasan por momentos así; pasan cosas que no se pueden planear y el hecho de que la escuela estuviera muy orientada a la familia hizo que me fuera mucho más fácil saber que me iban a apoyar… También fue el propio director quien tuvo conmigo un planteamiento muy cercano y tuvo varias conversaciones conmigo en torno a lo que estaba sucediendo (Citada en Peters y Pearce, 2012: 253).

La importancia que tienen los colegas y líderes en la sensación de bienestar emocional y el compromiso de los profesores ha sido ampliamente documentado (Wood, 2005; McCormack y Thomas, 2003; Gu y Day, 2007). Sea como sea, también pueden tener efectos negativos:

> Cuando los nuevos profesores perciben que sus colegas o el equipo de dirección de la escuela no les apoyan bien en sus esfuerzos de gestión, rápidamente se desilusionan en cuanto a la eficacia de la infraestructura escolar, y en relación a sus

propias capacidades en tanto que líderes eficaces (Manuel, 2003; 147, citado en Peters y Pearce, 2012: 254).

El segundo relato que brindan Peters y Pearce (2012: 255) es el de Audrey, que estaba en la primera escuela de su carrera, y a quien "dejaron sola lidiando con su situación…[los peores grupos-clase]… por lo que ella se sintió que no estaba bien preparada" (2012: 255). Y de su segunda escuela decía: "me sentí completamente aislada y alienada"; "Solo se me decía que 'lo que haces no es lo suficientemente bueno' y que 'lo que haces no es suficiente'".

Peters y Pearce (2012), entre otros (por ejemplo Blackmore, 1996; Gu y Day, 2007; Wood, 2005; Crawford, 2009), señalan que las presiones sobre el "rendimiento", las políticas orientadas hacia el mercado y las presiones de la carga de trabajo pueden provocar que los líderes escolares se ocupen en exceso de los resultados medibles, en vez de al bienestar emocional del profesorado. Este era claramente el caso de Aubrey. Muchas investigaciones en torno a los líderes escolares eficaces –y, de hecho, el *2012 Ontario Leadership Framework* (Leithwood, 2012)– muestran que éstos, como el director de Jasmine, reconocen la importancia que tiene atender a las necesidades de la persona dentro de lo profesional. Peters y Pearce (2012: 260) brindan una útil "memoria de consejos" para los líderes. Aunque ellos la orientan hacia el sostén de la resiliencia durante la carrera de los profesores noveles, creemos que puede aplicarse a los profesores en general, en todas las fases de su carrera y en diversos aspectos:

- Prestar un interés personal al bienestar de los profesores [noveles] y a su desarrollo.
- Participar activamente en su preparación para su trabajo.
- Modelar y fomentar relaciones basadas en "la confianza, que sean generosas, de ayuda y cooperativas" (Barth, 2009: 9).
- Dirigir el desarrollo de culturas escolares que fomenten el apoyo al aprendizaje, el bienestar del equipo y los procesos colaborativos.
- Adoptar un planteamiento "humanista" de la supervisión que reconozca la importancia de la construcción de la autoestima al tiempo que se desarrollan conocimientos y competencias profesionales.

En nuestra propia investigación sobre un liderazgo escolar exitoso (Day *et al.*, 2011) observamos que un sentido de la resiliencia individual y colectiva era una característica clave. No solo hacía que los profesores, de forma individual, expresaran un fuerte sentido del optimismo académico, de la esperanza, de la capacidad de acción, del compañerismo y de la identidad positiva sino que, en términos cuantitativos, tendían más a quedarse que a abandonar la escuela, había menos ausencias, mayor asistencia por parte de los alumnos y los comportamientos no eran problemáticos (aunque en algunas escuelas los hubiera habido en el pasado) y los resultados de los tests y los exámenes se elevaban y había un fuerte sentido de la eficacia colectiva, definido por Bandura (1997: 477) como sigue:

> La creencia compartida de un grupo respecto a sus capacidades conjuntas de organizar y ejecutar el curso de acción requerido para producir los niveles de logro esperados actúan de forma similar a la autoeficacia, y es que las creencias que se sostengan en materia de la eficacia colectiva afectan al rendimiento del grupo en diversos campos de funcionamiento tales como los negocios, los deportes, la política y la educación.

El rendimiento es, por supuesto, una fuente de satisfacción, de insatisfacción y de realización y puede estar vinculada con el bienestar, como mostramos en el Capítulo 3. Lo que es importante notar es que la eficacia está ligada al contexto específico (Goddard *et al.*, 2004) y que es probable que esté influida, tanto positiva como negativamente, por los colegas, los alumnos, el liderazgo y la cultura de la escuela. La investigación estadounidense citada y que gira en torno a los profesores noveles y a los más experimentados apunta:

> Se ha descubierto que los profesores que perciben una atmósfera escolar positiva sostienen unas creencias más sólidas en materia de su autoeficacia (…) y una fuerte presión en pro del logro académico entre el personal de sus escuelas (…) Es más, la sensación de comunidad en la escuela era el único y más estupendo predictor del nivel de eficacia de los profesores (Tschannen-Moran y Hoy, 2007: 946).

INVIRTIENDO EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL

Una condición de influencia clave es la provisión de oportunidades para el aprendizaje profesional y el desarrollo que, en las escuelas exitosas, va más allá de la visión tradicional (y

sesgada) del aprendizaje y el desarrollo profesional promovidas, en primera instancia, a través de la asistencia a cursos "formales" y conferencias. En los Estados Unidos, por ejemplo, Wood (2005: 39) descubrió que los directores jugaban cinco papeles en la introducción de los profesores en la enseñanza durante los primeros años de su carrera: constructor de cultura; líder en cuanto a la formación; coordinador/facilitador de mentores; reclutador de profesores noveles; defensor/clave en la retención de los profesores noveles".

Las políticas nacionales de algunos países (por ejemplo, en el Reino Unido) también aseguran un máximo del 80 % de carga lectiva para los nuevos profesores y un esquema formal para la figura y la tarea del mentor (a pesar de que debe señalarse que se ha reportado una variabilidad en la calidad de dichas estrategias [Jones, 2002; Bub y Earley, 2006]).

Buena parte del énfasis en la investigación en torno al liderazgo escolar se sitúa en las virtudes del "liderazgo en materia de formación" (por ejemplo, Heck y Hallinger, 2005, 2009; King y Newman, 2001; Robinson *et al.*, 2009) en las que se ha identificado que los directores de las escuelas tienen un enfoque clave en la mejora de las clases. Los hallazgos de la que se ha dicho que es la "mejor síntesis de evidencias" internacional en el campo de los estudios empíricos lo corrobora (Robinson *et al.*, 2009). En ella se calculó el peso del efecto de las cinco dimensiones clave del liderazgo eficaz, y el resultado fue que el que tenía más peso, y con diferencia, era la participación y la promoción del aprendizaje y el desarrollo profesional continuados (Figura 6.2).

APRENDIZAJE INCLUSIVO

El reconocimiento de que las escuelas de éxito las dirigen muchas personas, y no unas pocas, queda ejemplificada en la casi evangélica demanda de un liderazgo distribuido. Desafortunadamente, los escritos sobre el liderazgo distibuido parecen centrarse en las formas y niveles de distribución sin considerar también las infraestructuras sociales y emocionales requeridas para que esto tenga éxito. Lleva tiempo construir la confianza. Nuestra propia investigación a gran escala en torno al impacto de los líderes escolares sobre los resultados de los

alumnos descubrió una relación entre los niveles de confianza y de integridad y hasta qué punto el liderazgo estaba distribuido en la escuela en cuestión (Day *et al.*, 2011).

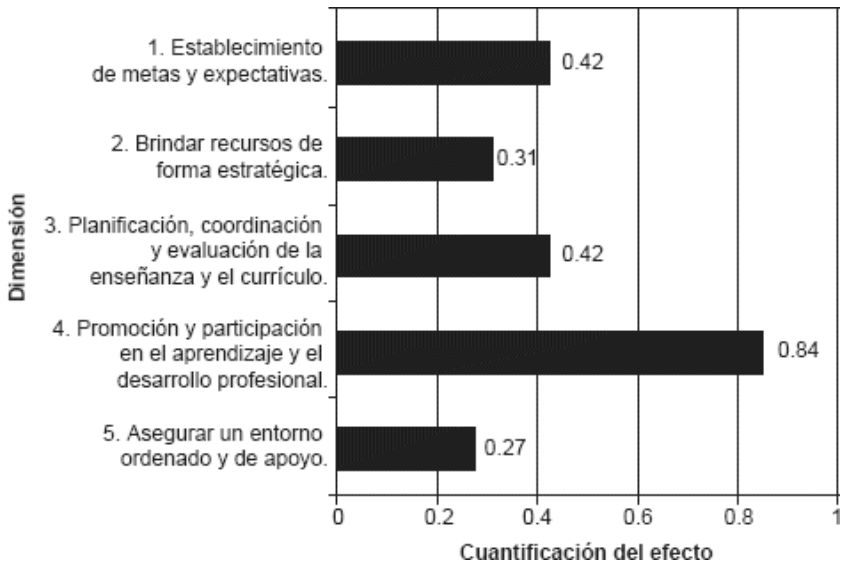


Figura 6.2. En qué medida el liderazgo puede marcar la diferencia (Robinson et al., 2009: 39).

METÁFORAS DEL APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL

Roosmarijn y sus colegas (2014), utilizan cuatro teorías en torno a "los vínculos con la resiliencia" ajenas al sector educativo, para analizar la resiliencia escolar y docente:

> • *Ingeniería de la resiliencia*: "la variabilidad en el rendimiento es normal y (…) el reto consiste en lidiar con esa variabilidad de una manera flexible, robusta y consciente".
> • *Conciencia organizacional*: "una implicación consciente se construye sobre los principios de anticipación y de contención".
> • *Gestión de los recursos humanos*: "Si queremos mejorar la resiliencia (…) necesitamos líderes transformacionales y empleados que quieran ajustar sus metas personales a las

metas organizacionales".

• *La resiliencia como un sistema social*: "Si queremos mejorar la resiliencia, podemos centrarnos tanto en disminuir los factores de riesgo (los elementos estresantes, tanto internos como externos) o mejorar los recursos tales como redes de apoyo, habilidad para la resolución de problemas, reconocimiento y armonía (que son factores de protección)".

Sugieren que, en conjunto, estas teorías señalan la necesidad de usar unos planteamientos *multinivel* a la hora de construir las capacidades resilientes y que estos planteamientos –la anticipación, la supervisión, la reacción y el aprendizaje– son cosas que tanto los individuos, como los equipos y las escuelas necesitan para desarrollar su resiliencia.

En el contexto de nuestra consideración de la capacidad de la escuela para fomentar la resiliencia y los componentes que la comforman –esto es, autoeficacia, optimismo, energía emocional, confianza y motivación–, merece la pena que analicemos brevemente cuatro metáforas del aprendizaje y del desarrollo profesional continuo identificadas por Judyth Sachs (Sachs, 2011). Las dos primeras están orientadas hacia la "formación", mientras que la tercera y la cuarta lo están hacia el aprendizaje del profesor:

1. CPD [Medidas de formación y desarrollo docente] *entendido como reestructuración*. Se contempla como el modelo de formación dominante, basado en una visión de la enseñanza centrada en la competencia "práctica" en la que las ideas, los conocimientos y las técnicas aprendidas pueden ser aplicadas inmediatamente al aula. Representa "una visión de la enseñanza basada en competencias, tecnocrática" (Kennedy, 2005: 237) y "es probable que promueva una concepción limitada de qué significa ser profesor" (Day, 1999: 139).

2. CPD *entendido como remodelación*. Sachs considera que este modelo está "más preocupado por modificar las prácticas existentes con el objetivo de garantizar que los profesores cumplan con las agendas de cambio del gobierno…[esta] (…) refuerza la idea del profesor como un dador acrítico de conocimientos y opera al nivel de mejorar las competencias específicas para la práctica inmediata del

aula" (2011: 5).

3. CPD *entendido como revitalizador*. Aquí el acento se pone en la renovación del profesor, brindándole oportunidades para reflexionar en torno a la causa que le llevó en primera instancia a decidirse por la enseñanza, analizando las creencias y las prácticas, quizás a través de redes de desarrollo profesional o bien de la participación en investigaciones que se basan en la práctica.

4. CPD *entendido como una reformulación*. Esto representa lo que Sachs llama "una visión transformadora de la profesión docente" (2011: 7-8) que reconoce las complejidades de ser profesor. Trata de desarrollar en los profesores sus propias "capacidades críticas y transformativas". Los profesores pueden participar en actividades de colaboración en entornos con otros compañeros que "apoyen la indagación abierta de miras, la reflexión (…) Sostienen a los profesores mientras estos validan sus conocimientos y construyen lo demás partiendo de estos".

Incluímos aquí la Tabla de Sachs sobre el CPD (Tabla 6.1). Mientras reflexionamos sobre ello y sobre los tipos de oportunidades de aprendizaje de las que los profesores pueden disponer, no consideraremos polémico suponer (como Sachs descubrió en su investigación arriba reportada) que en muchos países y en muchas escuelas –especialmente en tiempos de intensas reformas– son las orientaciones reestructuradoras y reemodeladoras las que dominan. Aun así, nuestra investigación ha descubierto que en las escuelas eficaces y en proceso de mejora (en las que los profesores parecen ser más optimistas, autoeficaces y fomentan más el compañerismo), existe un equilibrio entre los cuatro tipos identificados. La clave para el éxito en cada uno de ellos es la conciencia de que el aprendizaje y el desarrollo forman parte de un proceso recíproco en el que se negocian las necesidades tanto individuales como organizacionales y compartiendo ambos la responsabilidad de las mismas.

> Identificar las prioridades de los profesores es de vital importancia para el aprendizaje y el cambio; Las necesidades de aprendizaje de los profesores deben estar orientadas por la investigación, deben ser personales y deben apoyarse, ser individuales y colaborativas, presenciales y no presenciales; (…) el CPD significa una variada gama de oportunidades de aprendizaje que sean apropiadas a las

necesidades y propósitos; (…) estas deben recibir el apoyo de las culturas escolares cimentadas en la investigación y basarse en evidencias, y esas evidencias deben recogerse y ser cuestionadas de modo que reconozcan los complejos universos de la enseñanza y el aprendizaje, de los profesores y de quienes están aprendiendo (Day y Sachs, 2004a: 26).

Tabla 6.1. Tabla de Sachs sobre CPD. (Sachs 2011: 162)

	REESTRUCTURACIÓN	REMODELACIÓN	REVITALIZACIÓN	REFORMULACIÓN
Motor/ desencadenante	Rendición de cuentas y control administrativo	Cumplimiento con la agenda oficial	Renovación profesional	Reinvención profesional
Propósito	Actualización de competencias	Modificar las prácticas existentes	Repensar y renovar las prácticas	Prácticas transformativas
Concepción del CPD	Transmisión	Transmisión	Transicional	Transformativo
Responsabilidades	Sistema	Escuela/Área escolar	Cada profesor	Profesores
Enfoque	Desarrollo profesional	Aprendizaje profesional	Aprendizaje profesional	Procesos de aprendizaje
Procesos de aprendizaje	Conocimiento pasivo	Consumidor acrítico	Colaboración	Implicación mutua
Planteamientos	Seminarios presenciales, experto ajeno al centro	Programas diseñados por un experto externo y que duran largo tiempo	Círculos de aprendizaje colaborativo, redes, acción investigadora	Indagación o acción investigadora en la práctica, como actitud
Visión de la enseñanza	Profesor como técnico	Profesor como artesano	Profesor como sujeto reflexivo que aprende	Profesional autónomo
Resultados profesionales	Mejora de las competencias	Conocimiento actualizado	Replanteamiento del aprendizaje	Producción de conocimiento nuevo
Tipo de profesionalidad	Controlada	Obediente	Colaborativa	Activista

CAPACIDAD PARA CONSTRUIR RESILIENCIA

Los esfuerzos en la reforma escolar; requieren que los empleados de las escuelas trabajen conjuntamente en nuevas y diferentes maneras de promover y reforzar la inclusión, la colaboración, la innovación y el apoyo mutuo. (Bowen *et al.*, 2007: 206)

Bowen y sus colegas desarrollaron y testaron un instrumento para evaluar las escuelas en tanto que organizaciones que aprenden. Descubrieron que dos componentes de esto –las ”acciones” y los “sentimientos”– podían contemplarse como “puntos de nivelación a la hora de brindar apoyo a la habilidad de las escuelas para trabajar más eficazmente en tanto que ‘organizaciones orientadas a los resultados’” (Bowen *et al.*, 2007: 206). Los reproducimos en la Tabla 6.2 como elementos para la reflexión.

Los líderes escolares son de particular influencia en la construcción, el sostén y la renovación de la resiliencia individual y colectiva, porque es su responsabilidad crear apoyos para el aprendizaje de los individuos mediante la influencia en los entornos intelectuales, éticos, sociales, políticos y emocionales en los que

éste tiene lugar. Sea como sea, y aunque lo mostraremos en el siguiente capítulo, ya avanzamos que los líderes escolares deben no solo construir la capacidad para ser resilientes en los demás, sino que también deben ser capaces de basarse en su propia capacidad para ser resilientes si pretenden conducir ese proceso con éxito.

Tabla 6.2. Acciones y sentimientos para evaluar las escuelas en tanto que organizaciones que aprenden.

ACCIONES	SENTIMIENTOS
Propósito común	Orientación hacia el equipo
Respeto	Implicación
Cohesión	Compromiso
Responsabilidad	Confianza
Apoyo mutuo	Tolerancia frente al error
Orientación	Orientación hacia los resultados

¿Qué nos dice entonces la investigación en torno a las maneras en que la resiliencia puede construirse y apoyarse en los profesores a nivel individual a través de las culturas organizacionales, las estructuras y las acciones? ¿Qué preocupaciones individuales deben tenerse en cuenta?

Del mismo modo que los mejores profesores “personalizan” las agendas de aprendizaje de los alumnos, las mejores actividades de desarrollo profesional personalizarán, asimismo, las necesidades ligadas a la resiliencia de los profesores. La mayoría de ellas, aunque no todas, es probable que estén enfocadas y estén moldeadas por los contextos en los que trabajan, tanto ellos mismos como los alumnos a los que enseñan. Su nivel de compromiso, su sentido de la identidad, y autoeficacia, la sensación de optimismo y esperanza derivarán en todo momento de las experiencias personales que se originan en la práctica.

Todo esto constituye lo que hemos denominado como los “cimientos del conocimiento” (Gonzalez *et al*., 2005). De esto se sigue que el propósito clave de un aprendizaje profesional en la escuela que esté orientado hacia la construcción, el sostén y la renovación de la resiliencia debería centrarse en asistir a los profesores para que revisen sus propósitos, “desentrañen” y cuestionen cuáles son sus valores, intenciones y prácticas para

evaluar los retos actuales y los niveles de energía emocional que son capaces de dar en su trabajo, junto a su sentido del bienestar y la eficacia.

> La capacidad es poder; un "hábito de la mente" centrado en implicarse en y sostener el aprendizaje de las personas a todos los niveles en el sistema educativo para el propósito colectivo de mejorar el aprendizaje del alumno en su sentido más amplio. Es una cualidad que permite a las personas, de forma individual y colectiva, aprender cotidianamente del mundo que les rodea y aplicar ese aprendizaje a situaciones nuevas, de modo que puedan avanzar por un camino que les conduzca hasta sus metas en un contexto en permanente cambio (Stoll, 2009: 125).

Aunque apoyamos plenamente esta afirmación, quisiéramos explicitar la necesidad que existe, como parte de la capacidad de construcción, de implicar tanto el corazón como la mente de la persona a todos los niveles del sistema para que su energía emocional y sus capacidades para ser resiliente se vayan construyendo también, se sostengan y se renueven; porque sin un fuerte sentido de la motivación, de la autoeficacia y del compromiso –componentes clave en la resiliencia– es improbable que el "hábito de la mente" baste para mejorar el aprendizaje del alumnado: "Aprender lo que es necesario para vivir no puede separarse del vivir de una manera que te permita aprender: aprender y vivir están inextricablemente vinculados" (Andrews, 2006, en Collinson, 2008: 443).

Es más, la capacidad misma se construye a través de procesos que capacitan y aseguran que el conocimiento, la pericia, el compromiso, el bienestar y la realización en el empleo de los profesores crezcan y se renueven (Darling-Hammond, 2005). En otras palabras, las propias estrategias de construcción de dicha capacidad solo tendrán éxito si inciden en una mejora de la cohesión social, la confianza y las responsabilidades compartidas y, con ellas, del compromiso con el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo.

Mitchell y Sackney (2000) identificaron tres "esferas" de capacidad: personal, interpersonal y organizacional, arguyendo que los líderes escolares deben construirlas de forma sincrónica. Por ejemplo, las estructuras organizacionales que deben construirse mejorarán las condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en el aula mientras que, y al mismo tiempo, habrá que alimentar la confianza entre el personal, el alumnado y las familias.

Es importante señalar también que las capacidades personales,

interpersonales y organizacionales para la resiliencia no son ni innatas ni estáticas. Flucturarán de acuerdo a las normas profesionales y los vínculos sociales, tanto si son benignos como si son alienantes (Bryk *et al.*, 2010; Hargreaves, 2011). Es más, aunque se pueda decir que la capacidad para la resiliencia es una cualidad interna de los profesores competentes y de los líderes eficaces, no es inextinguible. Comprender las condiciones y las acciones que son necesarias para construir y sostener las capacidades de los profesores (y de los líderes) para ser resilientes y las partes que componen la resiliencia misma es, además, importante para toda persona preocupada por la calidad de la enseñanza, del aprendizaje y de los logros de los alumnos.

Recientemente, Bruce Johnson y sus colegas en el Sur y en el Oeste de Australia realizaron una amplia investigación sobre la resiliencia de los profesores en sus primeros años de enseñanza, afirmando, correctamente, que "lo que falta en la bibliografía actual es una comprensión profunda de la interconexión existente entre los factores personales y contextuales de los profesores en sus primeros años" (Johnson y Down, 2012: 2). Nuestro propio trabajo (Gu y Day, 2007, 2013) se suma a su crítica de lo que ellos denominan como "concepciones dominantes" de la investigación en torno a la resiliencia.

En primer lugar, planteamientos reduccionistas que tratan de "reducir las complejas interacciones humanas a un número limitado de variables independientes y dependientes que se centran en aspectos aislados de la vida" (Johnson y Down, 2012: 7) y que ignoran los contextos sociales, políticos y económicos más amplios en los que los profesores trabajan.

En segundo lugar, planteamientos hiper-individualistas que "identifican análisis de riesgo y una adaptación exitosa" y se basan en que todos los individuos, a pesar de sus circunstancias, deben ser capaces de ser resilientes gracias a su propio esfuerzo. Y, en tercer lugar, los planteamientos normativos que ignoran las creencias implícitas (a menudo de clase media), los intereses e ideas preconcebidas sobre lo que es, por ejemplo, "bueno" o "malo" para los profesores en sus primeros años de carrera profesional. Como dicen Johnson y Downs, "cosa que supone un riesgo tanto en lo personal como en lo profesional" (2012: 7).

Basándose en el trabajo de Wright Mills (1959: 178-9), estos

investigadores sugieren que:

> La vida de un individuo no puede comprenderse adecuadamente sin hacer referencia a las instituciones en las que se desarrolla su biografía (…) Para comprender la biografía de un individuo, debemos comprender la significación y el significado de los roles que ha jugado y que juega; para comprender dichos roles debemos comprender las instituciones de las que forma parte.

Su trabajo identificaba cinco condiciones o influencias presentes en los profesores noveles: relaciones, cultura escolar, su identidad como profesor, el trabajo, y las políticas y prácticas de los profesores. Sea como sea, resulta significativo que su estudio muestre que las experiencias positivas o negativas de la enseñanza (Huberman, 1993) –unos inicios "sencillos" o "dolorosos"– que experimentan los profesores noveles es probable que sean resultado de una compleja interconexión entre varias condiciones, y no fruto de una sola condición. Partiendo de esto, Johnson y sus colegas desarrollaron un esquema de apoyo para la resiliencia de los profesores noveles: "*Framework Supporting Early Career Teacher Resilience*" (Johnson *et al.*, 2012); que reproducimos, al final del capítulo, en la Fig. 6.3.

CONCLUSIONES

Claramente, la construcción de la capacidad va mucho más allá de la creación de una determinada visión, de las directrices del entorno, de la distribución del liderazgo, de la reestructuración de la jornada de trabajo o de la actualización de las infraestructuras y los recursos para trabajar en el aula. Aunque estas sean contribuciones importantes, dar forma a las culturas de aprendizaje, construir la confianza individual relacional y organizacional, y construir la capacidad mediante oportunidades de crecimiento y renovación, son elementos fundamentales para la resiliencia de los profesores.

Los directores de escuela han de tener en cuenta diversos aspectos. En palabras de Collinson y Cook (2007: 139):

> Determinar en qué grado se hace hincapié en una determinada información o incluso si ésta se permite, qué conocimientos son discutibles o indiscutibles, cómo se disemina el conocimiento, si los miembros participan en otorgar sentido a las cosas y en la toma de decisiones, si el liderazgo es compartido, y cómo se alimenta el desarrollo y el bienestar de sus miembros.

Así, por ejemplo, para revitalizar y renovar la energía del

personal, los líderes tendrán que “guiarse por el respeto y la estima personal al reconocer las vulnerabilidades de los demás, deben escuchar activamente sus preocupaciones y rehuir las acciones arbitrarias” (Bryk y Schneider, 2002: 137). Los profesores suelen respetar a los directores cuando estos dan ejemplo de sus valores personales, tanto en lo que dicen, como en lo que hacen.

El modo en que los líderes fomentan, con el tiempo, las relaciones personales e interpersonales para construir es una capacidad tan importante como lo que hagan para lograrlo. Como señalan Bryk y Schneider (2002: 5), “la historia de las relaciones de poder entre un director y su propio equipo puede influir enormemente en la voluntad del equipo por emprender una determinada nueva reforma”.

Su trabajo, como el de otros investigadores (Day *et al.*, 2007b; Gu y Day, 2007, 2013; Gu y Li, 2013), es un recordatorio del papel clave que juegan los líderes escolares a la hora de nutrir y dar forma a la resiliencia de los profesores, promoviendo unas culturas escolares basadas en el apoyo y brindando un sólido y consistente sostén para todos los profesores, tanto a nivel emocional como práctico, pero especialmente a aquellos que están en sus primeros años de carrera docente y cuyo sentido de la identidad profesional y sus capacidades para ser resilientes quizás no estén del todo formadas.

Es también un recordatorio, tal vez por defecto, de que buena parte de las investigaciones con las que contamos se centran en los “profesores” y en las “escuelas”, en vez de en escuelas y profesores que sean “buenas o incluso espectaculares”, en las que la norma sea nutrir, construir y sostener el sentido de la identidad positiva de los profesores y sus capacidades y aptitudes para ser resilientes, todo ello en unas culturas altamente demandantes, pero basadas en el sostén de las condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, el siguiente capítulo se centrará en la relación entre los líderes escolares resilientes y las escuelas resilientes.

Figura 6.3. Un esquema de las condiciones para apoyar la resiliencia de los profesores en sus primeros años de docencia (Down, et al, (2012)).

III

POR QUÉ ES IMPORTANTE LA RESILIENCIA EN LOS DOCENTES

Capítulo 7

Líderes resilientes, escuelas resilientes

Buena parte de las investigaciones existentes y de lo que se ha escrito sobre el trabajo y la vida de los profesores se centra en el papel que juegan los líderes escolares. Por ejemplo, (lo mostramos en el Capítulo 6) a la hora de crear y desarrollar las condiciones de trabajo, culturas y estructuras de las escuelas y aulas fomentando las capacidades de los profesores para la resiliencia. Pero, poco se ha escrito sobre la necesidad de los propios profesores de ser resilientes.

Este capítulo se basará en una gama de investigaciones empíricas nacionales e internacionales sobre el liderazgo exitoso, en las que hemos estado participando los autores de este libro, que brindan una serie de datos en torno a las influencias positivas y negativas sobre la propia autoeficacia de los líderes, el sentido de su compromiso, su bienestar y su capacidad para la resiliencia.

La resiliencia es una cualidad esencial y una capacidad necesaria para que los líderes dirijan el centro dando lo mejor de sí. Esto es así en parte por las complejidades innatas de la dirección y la gestión en las escuelas; y en parte también por la influencia que los directores deben ejercer sobre los distintos agentes educativos e individuos en el proceso de mejora de la escuela; y en parte porque dichos esfuerzos tienen lugar en unos contextos cambiantes y a veces conflictivos de reforma que tienden a incrementar e intensificar el trabajo y la vida de los miembros de los equipos de dirección.

La resiliencia siempre ha sido un rasgo deseable en la dirección, pero ahora se ha vuelto imperativo. Por tanto, en cierto modo

resulta sorprendente que se haya realizado tan poca investigación en profundidad en torno a la naturaleza de la resiliencia, cómo fomentarla y su relación con una dirección exitosa. A la luz de la evidencia, que indica que la influencia del director sobre el alumnado es tal que se situaría en segundo lugar tras la del profesor (Leithwood *et al.*, 2006b), esto resulta especialmente sorprendente.

Dirigir un centro educativo y enseñar dando lo mejor de uno mismo de forma sostenida en el tiempo requiere resiliencia. Es una cualidad esencial y una capacidad necesaria tanto para los directores como para los profesores.

Como establecimos ya en el Capítulo 1, mientras que el concepto de resiliencia elaborado por la psicología contribuye a clarificar cuáles son las características personales de las personas que poseen dicho rasgo, no llega a abordar cómo la capacidad para ser resiliente fluctúa en diferentes entornos de circunstancias positivas y negativas; de qué manera la capacidad para la resiliencia está conectada con factores personales y profesionales, y cómo la capacidad puede mejorarse o inhibirse por efecto de la naturaleza de los entornos externos e internos en los que trabajamos, así como por la fuerza de nuestras creencias o aspiraciones (Day *et al.*, 2007b).

> Las diversas exigencias no solo suponen un reto para la amplitud de los conocimientos y las competencias que un líder posee, sino que también ponen a prueba la capacidad de adaptación y la flexibilidad de su propio sentido del yo; esto es, cómo los líderes se piensan a sí mismos en relación a los múltiples roles sociales que deben desempeñar (Hanna *et al.*, 2009: 169).

Es por todos sabido que los directores, en muchos países y durante los últimos veinte años o más han experimentado un aumento en su carga de trabajo *multitarea* y ligada a asuntos más burocráticos. Tales demandas diversas y a veces en conflicto no solo suponen un reto para el alcance de las habilidades, conocimientos y competencias que los líderes poseen, sino que también ponen a prueba su capacidad de adaptación, su flexibilidad y su resiliencia.

El informe de Angle *et al.* (2007) mostró que, en Inglaterra, solo el 7 % de los directores de secundaria percibía que tenía tiempo para implicarse en intereses ajenos a su trabajo; es improbable que esto haya cambiado mucho en los años que han pasado desde

entonces, teniendo en cuenta las profundas reformas que se han producido en las escuelas, tanto en Inglaterra como en Gales.

> Debo trabajar unas quince o dieciséis horas al día. La lista de deberes es terrorífica: reuniones con el equipo, padres, políticos, psicólogos, trabajadores sociales y muchos otros. Reuniones que hay que celebrar en dos escuelas diferentes cada día, objetivos y cuotas que hay que fijar y gestionar, mobiliario que hay que escoger, empresas de alimentación para el comedor o personal que hay que contratar, despedir y revisar (*Guardian*, 16 de junio de 2007, Work, p. 3, citado en Thomson, 2009: 66).

Mientras que los directores de las escuelas de diferentes países y de escuelas que experimentan distintos grados de desafío, estarán en diferentes puntos de un continuum de horas de trabajo, la bibliografía evidencia una vida laboral que se ha vuelto menos atractiva, en términos de las horas de trabajo requeridas para hacer bien las cosas. En algunos países se constata un descenso del número de aspirantes a estos puestos y crecientes evidencias de estrés. No sorprende, por tanto, que para muchos, ser director se haya vuelto algo menos atractivo en los últimos años; y muchas escuelas, especialmente aquellas que prestan sus servicios en comunidades socioeconómicamente desfavorecidas, siguen teniendo dificultades para atraer a candidatos (NAHT, 2011).

Teniendo en cuenta que las responsabilidades, la rendición de cuentas y el número de tareas que los directores deben gestionar y, en muchos casos, dirigir, han aumentado, a ello le sigue que sea probable que estos, hoy en día, y en el futuro previsible, deban poseer y aplicar un conjunto más amplio de cualidades, estrategias y competencias políticas, intra e interpersonales y organizacionales. Y lo que es más importante aún, en términos de lograr el éxito, deben ser capaces de sostener, articular, comunicar y preservar durante sus múltiples interacciones diarias esos valores éticos y morales comunes, las ideologías educativas y los propósitos que rigen su trabajo y el de sus colegas.

Dado que los líderes, en todos los niveles, tienen la clara responsabilidad de asegurar que el equipo está altamente motivado, es autoeficaz, está comprometido y es resiliente, ellos mismos también deben sentir un fuerte sentido de la eficacia y de la resiliencia.

Ken Leithwood, un investigador canadiense de reputación internacional que se dedica al campo del liderazgo escolar, y su co-investigadora, Doris Jantzi, han escrito en torno a las conexiones

entre el sentido de la eficacia de los líderes, señalando la existencia de una serie de vinculaciones entre este elemento y su habilidad para contribuir a las mejoras en el aprendizaje del alumnado (Leithwood y Jantzi, 2008). Leithwood y Seashore Louis (2012: 1), refiriéndose al trabajo de McCormick (2001), afirman: "Es probable que la confianza del director en su autoeficacia sea la variable cognitiva clave que regula el funcionamiento del líder en el entorno dinámico de su escuela (…). Toda la bibliografía existente en torno al liderazgo incluye la autoconfianza como una característica esencial de un liderazgo eficaz".

El proceso de dirigir fuera del aula, como el proceso de hacerlo dentro de la misma, requieren una decidida perseverancia y un compromiso que van mucho más allá de la habilidad para lidiar con las circunstancias adversas. Hemos mostrado a lo largo de este libro que las capacidades y aptitudes resilientes pueden nutrirse (Higgins, 1994), y se pueden alcanzar mediante la provisión de factores protectores relevantes y prácticos, tales como los entornos de cuidado y atentos, las expectativas positivas y elevadas, los entornos de aprendizaje positivo, una fuerte comunidad social de apoyo, y unas relaciones entre colegas que se basen también en el apoyo (véase, por ejemplo, Johnson *et al.*, 1999, Rutter *et al.*, 1979).

Es, por tanto, producto tanto de las disposiciones personales y profesionales como de los valores que están bajo la influencia de los factores organizacionales y personales y está determinado por las capacidades del individuo para gestionar los factores específicos del contexto. Por ejemplo, los profesores pueden reaccionar positiva o negativamente a la presencia de unas circunstancias que supongan un reto, y esto dependerá de la calidad del liderazgo organizacional o de los colegas, así como de la fuerza de su propio compromiso; y las colaboraciones más amplias que ahora requieren las políticas deben gestionarse para permitir el desarrollo de su potencial para la "inercia colaborativa" (Huxham y Vangan, 2005: 13).

La construcción social de la resiliencia en el liderazgo reconoce –mientras que la construcción psicológica no lo hace–, los importantes efectos de tales presiones personales y profesionales, que dependen de las capacidades de los directores para sostener su bienestar emocional y su compromiso profesional.

El siguiente apartado de este capítulo examinará, por tanto, tres aspectos de la resiliencia en puestos de liderazgo:

- Disposiciones para la resiliencia que se asocian con el éxito en el liderazgo.
- Propósito moral.
- Retos de la resiliencia: escuelas que prestan sus servicios en comunidades desfavorecidas.

DISPOSICIONES PARA LA RESILIENCIA ASOCIADAS AL ÉXITO EN EL LIDERAZGO

Hay cuatro disposiciones, en particular, que los directores exitosos parecen poseer y que construyen y sostienen la resiliencia en sus escuelas:

1. Voluntad por asumir (de forma calculada) riesgos que se basan en unos claros valores educativos, a pesar de la *situación de vulnerabilidad* que esto comporta.
2. *Optimismo* académico.
3. *Confianza* en los líderes.
4. *Esperanza*.

1. Vulnerabilidad y riesgo

Nos hemos referido en otro lugar al trabajo de Geert Kelchtermans y sus colegas en Bélgica, que han realizado unos estudios a pequeña escala, muy detallados y cualitativos sobre cómo se construye el yo de los profesores. Otros, con una idea similar, han realizado estudios paralelos en Inglaterra (Troman y Woods, 2001) y en otros lugares sobre la identidad de los profesores (Beijaard *et al.*, 2004). Han concluido que el yo de los profesores es frágil y que la "vulnerabilidad" es un rasgo de la enseñanza. Esto puede aplicarse igualmente al trabajo de los directores. Sabemos, por ejemplo, que la gestión creativa de las ambigüedades –un rasgo esencial de la vida de los puestos directivos de las escuelas– es tan estimulante como estresante.

Pat Thomson (2009: 14) define el puesto de dirección como arriesgado y cita a Beck *et al.* (1994), quien afirma que el desarrollo

de una sociedad de riesgo ha provocado que tres prácticas hayan pasado a integrarse en la vida cotidiana de los directores:

> • *Evaluación del riesgo*: el desarrollo de unas prácticas de cálculo que anticipen los posibles riesgos.
> • *Evitación del riesgo*: una toma de decisiones basada en el potencial de consecuencias adversas.
> • *Planificación de la gestión del riesgo*: el desarrollo de planes racionales cuando los riesgos se convierten en realidad, para así lidiar con sus efectos y evitar que se extiendan.

Beck yuxtapone estas prácticas con las políticas gubernamentales en las que "un énfasis excesivo en la regurgitación de los materiales prescritos conduce a una falta de experimentación, de soñar otras posibilidades, de explorar los caminos potenciales y enfrentarse a la posibilidad de cometer un error" (Thomson, 2009: 8). Las aulas exitosas en las escuelas exitosas son, afirma ella, aquellas en las que hay espacio para el riesgo.

Las investigaciones internacionales sobre el trabajo de los directores exitosos ha mostrado que entre las cualidades de estos directores están aquellas que se asocian con la asunción de riesgos y que tienen el interés de cuestionar los límites del aprendizaje y la enseñanza para el bien moral intrínseco y extrínseco de los sujetos que aprenden, y no la obediencia a los vagos objetivos marcados por los gobiernos. Los líderes exitosos encarnan también una pasión por el aprendizaje y un destacado sentido del optimismo académico (Day y Leithwood, 2007; Day *et al.*, 2011).

2. Optimismo académico

El optimismo académico en los profesores se ha definido como la creencia colectiva e individual de los profesores de que "pueden enseñar de forma eficaz, sus alumnos pueden aprender y los padres les apoyarán, de modo que podrán conseguir un buen aprendizaje" (Beard, *et al.*, 2010). Implica que "los componentes cognitivos, afectivos y comportamentales del optimismo confluyan en un solo constructo integrado" (2010: 1142). Se afirma que esta es "una de las pocas características organizacionales de las

escuelas de Estados Unidos que cuando el estatus socioeconómico y los resultados previos están controlados, influye en el logro de los alumnos" (2010: 1136) y que "influye directamente en el logro de los alumnos al menos a través de dos mecanismos: una motivación que se basa en una serie de retos elevados y la cooperación entre padres y profesores para mejorar el rendimiento de los alumnos" (2010: 1143). Finalmente, los autores teorizan, partiendo de sus datos, que "las escuelas y los profesores con un fuerte optimismo académico logran tener unos alumnos altamente motivados.

El optimismo académico se ha vinculado también con la confianza relacional y organizacional (Bryk y Schneider, 2002; Louis, 2007) y se nutre, se construye y se expande gracias a los directores exitosos. Por tanto, aunque el optimismo académico sea un componente necesario del éxito de los profesores, no está injustificado afirmar, y puede evidenciarse basándonos en los datos empíricos de este libro, que es una característica compartida también por todos los directores exitosos. De hecho, Beard *et al.* (2010) también asocian el optimismo académico con unas culturas escolares "capacitadoras", definidas por Hoy y Miskel (2005) por contar con unas jerarquías que son de ayuda, en vez de suponer un impedimento, y que están dotadas de sistemas de regulación que guían la resolución de problemas en vez de castigar el error.

3. Confianza por parte del equipo de liderazgo, confianza en los líderes

Confianza es "dar crédito o la relación de dependencia con cierta cualidad o atributo de una persona o cosa". La confianza está, por tanto, asociada también con "la cualidad de ser merecedor de confianza; la fidelidad, la dependencia, la lealtad". En otras palabras, la confianza y el ser merecedor de confianza están en una relación de reciprocidad. Se ha afirmado que "una presunción de confianza en vez de una presunción de desconfianza ayuda a los individuos y organizaciones a florecer" (Seldon, 2009: Prefacio). "En tanto que modelos de comportamiento, los líderes de la sociedad deben cumplir dos criterios clave para ser confiables: comportarse éticamente y ser técnicamente competentes.

El poder de los líderes para construir y destruir la confianza es enorme. Sin honestidad y competencia, la suspicacia en relación a ellos crecerá" (Seldon, 2009: 26). Con estas palabras, Seldon

resume el poder que tienen los líderes escolares para determinar los propósitos morales y la cultura (las normas de comportamiento, el modo en que se relacionan entre sí) de la escuela.

Por tanto, la confianza y el desarrollo de la misma son recíprocos, y lo son en los siguientes aspectos:

> • *Las personas*: es el resultado de un proceso bidireccional y se modifica como resultado de las necesidades de las personas.
> • *La relación de confianza con las acciones y estrategias*: ambas fijan cuál será el entorno, que a su vez determina el éxito de las estrategias (tales como la distribución del liderazgo o la transmisión de una determinada visión de futuro) y también es una consecuencia de dichas estrategias.

Por tanto, para crear una cultura de la confianza, no son solo importantes las acciones de los líderes, sino los valores y virtudes que estos poseen, articulan y comunican. En nuestra investigación, descubrimos que incluyen aquellas que se suele afirmar que son fundamentales para la enseñanza: la honestidad, la valentía, el cuidado, la justicia y la sabiduría práctica (Sockett, 1993: 62):

> La enseñanza exige necesariamente estas virtudes; aunque hay muchas otras que pueden ser significativas en determinadas circunstancias. En primer lugar, puesto que los profesores trabajan con el conocimiento y tienen tratos con la confianza, las cuestiones que tienen que ver con la honestidad y el engaño son parte de la lógica de su situación. En segundo lugar, tanto el aprendizaje como la enseñanza implican el enfrentarse a dificultades y emprender riesgos intelectuales y psicológicos; y eso exige valentía. En tercer lugar, los profesores son responsables del desarrollo de personas, un proceso que exige un cuidado infinito por parte del individuo. En cuarto lugar, la equidad es necesaria para operar una serie de reglas en las instituciones democráticas o, de hecho, en las relaciones de tú a tú. Finalmente, la sabiduría práctica es esencial para el complejo proceso de la enseñanza y, desde luego, bien puede exigir una elevada pericia en materia de aquellas virtudes (tales como la paciencia) que son contingentes a la situación didáctica (Sockett, 1993: 62-3).

Dado que la confianza reside en los valores y atributos de otra persona, de otras personas o de los grupos, de sus predisposiciones y reacciones, no puede considerarse simplemente como una mera característica. Son cualidades que contribuyen a generar confianza, pero éstas interaccionan constantemente con otras variables para crear un entorno de continua mejora, haciendo de la confianza “un ingrediente necesario para la acción

cooperativa" (Seashore Louis, 2007: 3-4). La confianza es un concepto individual, relacional y organizacional, y que esté presente y que se encarne de forma eficaz es vital para una mejora exitosa de la escuela, como sucede con otras expresiones de los valores, los atributos y las decisiones que los directores pueden ofrecer. No puede separarse netamente de ninguno de estos elementos del liderazgo. De hecho, las investigaciones más recientes han sugerido que "la confianza en los líderes determina el rendimiento organizacional y es un producto del mismo".

> Las implicaciones que esto tiene para los miembros de la dirección es que la confianza no puede desligarse fácilmente de una tarea de empoderamiento y de concienciación de la creciente influencia que tienen los profesores. Los profesores, en la escuela, no son actores pasivos, sino co-constructores de esa confianza. En tanto que profesionales activos, los profesores que sienten que les han dejado al margen de decisiones importantes reaccionarán perdiendo su confianza, cosa que a su vez, socavará las posibilidades de cambio (Seashore Louis 2007: 18).

Los profesores suelen reconocer la diferencia entre una implicación en las decisiones que sea meramente teórica y una que es auténtica, especialmente cuando se interpreta la finalidad como un resultado funcional en vez de como un resultado personal. En la organización democrática caracterizada por el "liderazgo distributivo", las personas no se consideran meramente como el medio para un determinado fin. Al emplear estrategias que buscan construir la confianza en la organización, el director les da un voto de confianza a los demás.

Por tanto, hay una diferencia entre aquellos directores cuya confianza en el equipo está regida por la ética, con el objetivo de desarrollar la motivación y el compromiso individual con su trabajo y con la organización, y aquellos cuya confianza está regida por lo pragmático y lo funcional, y su objetivo es el de completar las tareas en función de un determinado calendario, independientemente del coste o del beneficio que esto tenga para los individuos. Un planteamiento del liderazgo centrado en la persona se puede definir como:

> La creación de una comunidad inclusiva; el hincapié en las relaciones y la ética del cuidado; la creación de significados compartidos e identidades a través de la cultura profesional de la escuela; programas de desarrollo del personal y ajustes de la enseñanza, un aprendizaje y una evaluación que fomenten el diálogo; un discurso que parta de lo personal; la reciprocidad del aprendizaje; fomentar nuevos planteamientos del aprendizaje; irse actualizando en relación a las perspectivas contemporáneas en torno al liderazgo y la gestión (Day y Leithwood, 2007: 184).

De ello se sigue que la distribución progresiva de confianza es un proceso activo que debe ser dirigido y gestionado. Para hacerlo con éxito, se requieren algo más que acciones. Requiere que el líder posea cualidades ligadas a la sabiduría, el discernimiento y la agudeza estratégica. Es más, la confianza en las organizaciones no es incondicional: "Discernir el nivel adecuado de confianza requiere sabiduría y discernimiento por parte del líder educativo. La confianza óptima es prudente, mesurada y condicional" (Tschannen-Moran, 2004: 57).

4. Esperanza

La enseñanza, y por tanto el liderazgo, es una profesión regida por valores que conciernen, en lo profundo, al cambio necesario para la mejora de los alumnos y, en última instancia, para la sociedad en su conjunto. De hecho, un mundo sin esperanza sería "un mundo resignado al *estatus quo*" (Simecka, 1984: 175).

Hakanen *et al.* (2008) y Prieto *et al.* (2008) descubrieron, por un lado, que las variaciones en la sensación de agotamiento de los trabajadores, y por el otro, la implicación en el trabajo, estaban relacionadas con la interacción entre sus recursos personales (por ejemplo, la autoeficacia, el optimismo, la resiliencia), con las exigencias de la tarea y con el apoyo que reciben en el lugar de trabajo. También, desde una perspectiva psicológica, Peterson y Luthans (2003) descubrieron que había una vinculación entre la expresión de elevados niveles de "esperanza" por parte de los líderes organizacionales y la satisfacción y la permanencia en el empleo. También se descubrió que la esperanza es uno de los cuatro constructos interrelacionados del capital psicológico (Luthans *et al.*, 2008), que están vinculados con el mantenimiento del bienestar en el tiempo; los demás son la eficacia, el optimismo y la resiliencia (Avey *et al.*, 2010).

La visión de futuro es una expresión de esperanza, "una afirmación de que a pesar de aquello que te rompió el corazón y las pruebas a las que nos enfrentamos diariamente (…) podemos ver que nuestras acciones tienen sentido y son significativas" (Sockett 1993: 85). Para los directores de escuela y otros líderes, la visión de futuro y la esperanza deben revisarse regularmente mediante actos diarios que expresen nuestras aspiraciones y nuestra confianza y no solo al final de curso, en una reunión de personal o en un taller.

La expresión de la esperanza a través de la visión de futuro es un proceso dinámico que implica:

> Una compleja mezcla de temas en desarrollo y de cambios en el programa. Generar una visión de futuro es un proceso dinámico, no un acontecimiento que se produce de una vez por todas y que tenga un inicio y un final, como es el caso de la planificación. Las visiones de futuro se desarrollan y se ven reforzadas mediante la acción, aunque pueden actuar como una semilla que, sencillamente, se basa en la esperanza. (Seashore Louis y Miles, 1990: 237).

El buen liderazgo, como le sucede a la buena enseñanza es, por definición, un itinerario que se basa en la esperanza y que a su vez se fundamenta en un conjunto de ideales. Por ello, son nuestros ideales los que nos sostienen en los tiempos difíciles y en los cambiantes entornos personales y profesionales. Son una parte esencial de la resiliencia:

> Tener esperanza significa que uno no se dejará arrastrar por la abrumadora ansiedad (…) De hecho, las personas que tienen esperanza evidencian menos depresiones que los demás, ya que maniobran por la vida persiguiendo sus metas, en general son menos ansiosas, y sufren menos estrés emocional (Goleman, 1995: 87).

La evidencia que muestran las investigaciones es que los líderes de éxito, especialmente los directores, son siempre adalides de la esperanza, tanto en sus escuelas como en sus comunidades.

PROPÓSITO MORAL

Starratt (2012) afirmó hace mucho tiempo que la ética profesional de los líderes educativos es una dimensión que las investigaciones, en general, han pasado por alto y está vinculada con la promoción de un aprendizaje auténtico que implica un bien de tipo moral para el sujeto que aprende. Él lo define como “no solo un antiguo tipo de aprendizaje sino como un aprendizaje profundo y amplio que capacita al niño para acelerar el proceso de autocomprensión y de voluntad en relación a los universos naturales, culturales y sociales” (Starratt, 2012: 107-108); y se reafirma de forma muy persuasiva en pro de la práctica de una ética general, que integre “asuntos que tocan a la justicia, a la importancia de decir la verdad, el respeto, la equidad, el conflicto, los malentendidos y las lealtades” y una ética profesional que promueva “el ‘bien’ que es implícito a la práctica educativa”.

Es mucho más fácil para los profesores expresar su “propósito

moral" (como ilustra el Capítulo 4) cuando el director de su escuela expone y articula un conjunto coherente de valores educativos. En octubre de 2006, un grupo de 100 directores de 14 países diferentes (el G100) en la *National Academy od Education Administration* (NAEA) en Beijing, China, se reunieron para discutir la transformación y la innovación de los sistemas educativos del mundo. Durante la sesión final del taller todo el grupo colaboró en la preparación de un comunicado que recogía sus conclusiones (Hopkins 2008). En los párrafos finales podía leerse:

> Tenemos que asegurar que el propósito moral esté en primer plano de todos los debates educativos con los padres, nuestros alumnos, nuestros profesores, nuestros colaboradores, nuestros diseñadores de políticas y la comunidad más amplia.
>
> Definimos el propósito moral como un imperioso principio rector que nos impele a hacer todo bien por nuestros alumnos, servirles a través de unos comportamientos profesionales que "eleven el compás y salven las distancias" y a través de ello dar prueba de un esfuerzo por aprender con los demás y los unos de los otros en este mundo que compartimos.

Las evidencias con las que contamos en torno a qué es lo que define a un líder exitoso indican que, aunque la resiliencia sea una cualidad esencial, debe entenderse en relación con los propósitos morales y la responsabilidad que este tiene en materia de aprendizaje y de los logros de los niños. Como en el caso de los profesores, lo que hace que los líderes resilientes y comprometidos sigan en la enseñanza es la oportunidad de marcar la diferencia; pero a una escala mayor, más profunda y sistémica.

Este fuerte sentido del propósito moral es el núcleo del liderazgo exitoso, que dirige e inspira a muchos directores comprometidos y sobresalientes y que les impele a crear unos entornos creativos, cuidadosos, inspiradores y estimulantes para el aprendizaje que cada alumno y cada profesor se merece en su escuela. En este sentido, la resiliencia sin un propósito moral, sin una voluntad de ser autorreflexivo y de aprender para cambiar y así seguir mejorando y ayudar a los demás, no basta. La resiliencia, además, no puede considerarse de forma aislada respecto a otros constructos como el compromiso, la competencia, la capacitación para la acción, la vocación, el optimismo académico individual y colectivo, la confianza y la esperanza.

Una responsabilidad clave de todo director de escuela es garantizar que la naturaleza, el entorno y la gestión del trabajo de los profesores esté diseñada –todo lo que se pueda– para reducir

las experiencias negativas de estrés e incrementar las capacidades para la resiliencia. El liderazgo resiliente, desde esta perspectiva, describe "el potencial resultado de las interacciones entre grupos de personas y no los rasgos o competencias específicas de una sola persona" (Robinson *et al.*, 2009: 24).

RETOS DE LA RESILIENCIA EN ESCUELAS INSERTAS EN COMUNIDADES DESFAVORECIDAS

Un creciente *corpus* de investigación sugiere que aunque existan cualidades genéricas, estrategias y competencias que son comunes a todos los directores exitosos, aquellos que dirigen escuelas que se hayan en comunidades desfavorecidas se enfrentan a desafíos más persistentes e intensivos que otros, y esto no solo requiere poseer estas cualidades en un grado más elevado, sino también contar con diferentes cualidades y competencias que son específicas del contexto de sus escuelas.

Dado que muchos de los alumnos de esas escuelas corren mayor riesgo de no poder desarrollar al máximo su potencial tanto en su vida personal, social como académica, es particularmente importante analizar las condiciones que pueden hacer que eso mejore. Una investigación sobre el trabajo de los directores de escuela en Inglaterra y en Suecia, por ejemplo, descubrió que los directores de las escuelas que muestran una mejora y se hallan en comunidades desfavorecidas: se enfrentan a mayores desafíos; aplican más estrategias y con mayor intensidad; y utilizan una gama más amplia de competencias personales y sociales que aquellos que están en otras escuelas que se hallan en comunidades más pudientes. A menudo los directores de estas escuelas son más jóvenes y tienen menos experiencia que los de escuelas más aventajadas y son responsables de dirigir y gestionar situaciones que son menos estables tanto a nivel físico como emocional. Por ejemplo, la movilidad de profesor y alumno tiende a ser más elevada en las escuelas desfavorecidas y los desafíos ligados a la motivación de alumno y profesor, al comportamiento del alumnado, a la implicación y a la asistencia son mayores (Day y Johansson, 2008).

No se trata de que los directores de las escuelas más aventajadas trabajen menos o estén menos comprometidos, sino

más bien que estas competencias y atributos empleados por los directores en las escuelas más desfavorecidas son diferentes, están ligados al contexto y son más complejos que aquellos de las escuelas de comunidades con más recursos.

> Unas estrategias de liderazgo diferentes pueden ser eficaces en diferentes circunstancias y además… los propósitos del director y la manera que este tenga de encarnar sus creencias, valores y visiones de futuro en los contextos en los que trabaja, marcan la diferencia entre el éxito y el fracaso (Day y Leithwood, 2007: 174).

La Tabla 7.1 brinda una serie de hipótesis que, en conjunto, indican la especial naturaleza de los retos de dichas escuelas.

"RESERVAS DE ESPERANZA", CUANDO LAS PROPIAS RESERVAS SE AGOTAN

Dado que los directores dirigen y gestionan las escuelas en escenarios sociales que a menudo están cargados de emociones, estos deben ser emocionalmente resilientes y poseer fortalezas internas que hagan que sean capaces de sostener todo ello. En el 2003, un director de secundaria de Inglaterra publicó dos escritos que surgieron de un proyecto de "indagación práctica" apoyada por el *National College of School Leadership*.

El primer escrito, "*Reservoirs of Hope"* [Reservas de esperanza] (Flintham, 2003a) estaba basado en las entrevistas con 25 directores de distintos contextos escolares, etapas y regiones de Inglaterra y se centraba en cómo sostienen sus escuelas y a sí mismos a través del liderazgo espiritual y moral que se basa en la esperanza. El segundo, "*When Reservoirs Run Dry*" [Cuando las reservas se agotan] (Flintham 2003b) analizaba, a través de los ojos de 14 directores que habían abandonado sus trabajos de forma prematura, "qué sucede cuando las presiones para actuar son excesivas, cuando la visión de futuro es insostenible, cuando falla la retroalimentación de la estrategias de los directores" (Flintham, 2003b: 2).

En su primer estudio, más optimista, Flintham (2003a: 6) descubrió que todos los directores eran capaces de articular claramente los valores que "subyacen a su planteamiento del liderazgo" y describir las estrategias que hacen que sean capaces de sostenerse a sí mismos.

En este punto, los hallazgos de Flintham no solo se corresponden íntimamente con los de Leithwood y Jantzi (2008), Goddard *et al.* (2004), y Tschannen-Moran y Hoy (2007), sino que además, los amplían:

> Dichas estrategias incluyen redes de creencias, sostenidas por elevados niveles de confianza en la corrección de su sistema de valores subyacente, redes de apoyo –sostenidas por familias, amigos y colegas– y redes externas de participación con intereses y experiencias que van más allá del mundo de la educación (Flintham, 2003a: 6).

Hemos seleccionado, a continuación, tan solo tres de los múltiples y ricos textos brindados por estos directores escolares para ilustrar lo que estos identificaron como una serie de influencias positivas clave en su capacidad para sostener la esperanza:

> "Sé que tengo seis preciados bienes: [la resiliencia] intelectual, física, emocional, espiritual, creativa y social, que debe ser el aderezo de todo y mantenerse equilibrada (…) y sé que su inversión debe planificarse, no puedes quedarte de brazos cruzados mientras se van agotando".
> "He construido un espacio de reflexión con mi equipo directivo… que no está preocupado por hacer sino por *por qué* hacer (…) no por hacer sino por ser".
> "De forma temprana, en tu puesto como director, palpas el límite, aceptas la dirección profesional externa en vez de tener la confianza de ir en la dirección que marcan tus creencias (…) y más adelante, logras la confianza suficiente para asumir riesgos, para ser valiente".

En el segundo estudio, Flintham (2003b) estableció las razones por las que 14 directores habían dejado sus empleos prematuramente. Algunos los habían dejado para construir otras oportunidades profesionales, como asesores educativos, mientras que otros se habían ido desilusionando con los cambios en el panorama de las políticas: "La rendición de cuentas restringía mi libertad profesional y los *rankings* distorsionaban las dinámicas (…) Me encontré a mí mismo fuera de sintonía respecto a la cultura de la nueva era".

Tabla 7.1. Características y estrategias de los directores exitosos en escuelas de comunidades desfavorecidas: diferencias de grado. (Day y Johansson, 2008: 20-21)

Escuelas que se hallan en comunidades relativamente aventajadas	ESTRATEGIAS Y CARACTERÍSTICAS	**Escuelas que se hallan en comunidades relativamente desfavorecidas**

Importante	Establecer una visión de futuro y fijar los caminos a seguir.	***Esencial***
Importante	Comprender y apoyar el desarrollo de las personas.	***Esencial***
Importante	(Re)estructurar y (re)culturizar la organización.	***Esencial***
Exigente	Gestionar el programa de enseñanza y aprendizaje.	***Más exigente***
Exigente	Una sensibilidad ante el contexto regida por valores.	***Más exigente***
Importante	Delegar o distribuir el liderazgo	***Importante***
Exigente	Construir la motivación del equipo/ alumnado, el compromiso, una moral alta y la implicación (confianza relacional).	***Más exigente***
Exigente	Sostener la motivación, el compromiso, la moral alta, la implicación (confianza relacional) del equipo/alumnado.	***Más exigente***
Exigente	Elevar las expectativas de enseñanza, aprendizaje y rendimiento.	***Más exigente***
Exigente	Combinar la lógica y la emoción.	***Más exigente***
Importante	Ser sensible y gestionar las diversas comunidades internas	***Esencial***

	y externas.	
-	Gestionar y reducir la movilidad del equipo y del alumnado.	***Exigente***
-	Gestionar la alienación	***Esencial***
Importante	Líderes perseverantes, optimistas y resilientes que infundan esperanza.	***Esencial***
Importante	Liderazgo y gestión del conjunto del cambio y la transición de la escuela.	***Esencial***

Otros estaban perdiendo su capacidad para ser resilientes, y experimentaban: “Cansancio intelectual y agotamiento mental, fruto de lidiar con los asuntos ligados a la contratación y la retención laboral del personal”.

Otro había descubierto que el puesto de director había empezado a socavar la calidad de sus relaciones familiares y ya no era capaz de tolerarlo. Otro, ilustrando un ejemplo extremo de *burnout* en sus primeros años como director de una escuela de secundaria, brinda un importante mensaje en torno a la necesidad de mecanismos de control externo:

> “Si hubiera contado con estrategias de apoyo habría encontrado la manera de salir del paso. La única con la que contaba suponía más de lo mismo: disfrutaba innovando, cosa que me producía satisfacción, pero esto, irónicamente, hizo que trabajara durante más horas todavía. No contaba con ningún otro profesional al que dirigirme. Me hubiera gustado disponer de la escucha de un compañero (para compartirlo con él) pero había ciertos problemas (del personal del centro) que significaron que ese tipo de relaciones no pudieran funcionar en la escuela y sufría por ello (…) de soledad profesional y aislamiento (…) La confianza en mí mismo estaba muy tocada”.

Aunque los relatos estén basados en una investigación a escala reducida y cualitativa, las historias de estos directores suponen unos poderosos testimonios en materia de los retos que implica dirigir escuelas en contextos de reformas gubernamentales continuadas iniciadas de forma externa. Los directores deben tener los medios para sostener sus propias “reservas de esperanza” si se

pretende que orienten a los demás para hacer lo propio. Una reciente investigación del *International Successful School Principals Project* (ISSPP) subraya la valentía, la determinación y la resiliencia que evidencian los directores exitosos de múltiples escuelas en más de una docena de países (Moos *et al*., 2012; Day y Gurr, 2013).

Desde cualquier punto de vista, queda claro que ser director de escuela es un trabajo duro, tanto en términos cognitivos y emocionales como físicos. Un estudio de investigación realizado en nueve países y que giraba en torno a 36 directores de escuela en entornos urbanos (Day y Johansson, 2008) descubrió que su éxito se basaba en su trabajo en cinco *ámbitos*:

> ***Ámbito 1:*** *Combinar las exigencias en materia de éxito educativo con los valores educativos*

En este caso, el examen de los resultados importa, pero el aprendizaje relacional y social es igual de importante. La ética del cuidado y del rendimiento se aplica igualmente a los alumnos, independientemente de sus habilidades, procedencia social, lenguaje o visión ética.

> ***Ámbito 2:*** *Construir y sostener una comunidad de padres inclusiva*

Hacer espacio para las necesidades y preocupaciones de los padres siempre ha sido una parte del trabajo del director. De todos modos, en épocas recientes ha aumentado el número de padres que se organizan a sí mismos en grupos formales e informales para representar y lograr sus demandas. En algunos países (por ejemplo en Suecia y en el Reino Unido) los gobiernos están fomentando todavía más la participación en la toma de decisiones a través de las *free schools*,[12] situando así a los directores en un competitivo mercado de modelos de participación. En todos los países, además, los directores de escuelas que se hallan en áreas desfavorecidas tienen que invertir relativamente más tiempo en negociar con los padres que los directores que se encuentran en áreas socialmente más aventajadas.

> ***Ámbito 3:*** *Construir un sentido de la identidad colectiva, altas expectativas y un elevado sentido del amor propio*

El éxito requiere la construcción y el sostén de un sentido del propósito común, de la pertenencia y de la esperanza entre diversas comunidades externas e internas. Esto requiere de los directores que sean capaces de ejercer altos niveles de comprensión emocional para cimentar una sensación colectiva de estabilidad y "de aceptación de lo que se es" para su escuela dentro del marco de las discontinuidades propias de las políticas y del entorno social.

Ámbito 4: *Construcción de cultura; valores, creencias y ética*

Los líderes buenos y eficaces son también aquellos que son capaces de comunicar valores y crear una cultura común. Aquello que distingue a los diretores eficaces de los menos eficaces no es solo la calidad de su visión de futuro, sino hasta qué punto y de qué modo les importan (todas) las personas a las que orientan y cómo se transmite esa sincera preocupación en sus palabras y acciones diarias. Por ejemplo, la forma de pensar y la toma de decisiones de los directores en torno a asuntos que tienen que ver con la justicia social y la equidad no radica en un mero gesto de seguir las reglas. Por el contrario, estos directores invierten mucho tiempo y esfuerzo en construir un sentido compartido de las normas éticas dentro de sus escuelas.

Ámbito 5: *Creación y sostén del liderazgo confiable*

Los directores exitosos comprenden que la confianza, la responsabilidad y la solidaridad funcionan juntas y de forma complementaria, que la confianza en las relaciones personales y organizacionales depende no solo de tener en cuenta la integridad del otro, sino también del modo en que se expresa, por ejemplo, la distribución del liderazgo en la escuela; y hasta qué punto el equipo y el alumnado se sienten capaces de emitir sus juicios en materia del contenido, la dirección, el ritmo y los resultados de su trabajo.

No hay duda de que las complejas y diversas demandas de tipo social, emocional y que están orientadas al rendimiento en las escuelas han añadido presiones sobre las espaldas de los directores. Se les exige que sean más exitosos y demuestren una mayor gama de logros que añadan valor a sus alumnos, y, en particular, se hace hincapié en valores que se relacionan con

resultados medibles, con el bienestar, la armonía social y la democracia (que se definen de manera diferente según el país). Esto ha provocado que su trabajo se haya vuelto más exigente, tanto interna como externamente, dado que trabajan con un creciente número de diversas comunidades de interés.

No todas las combinaciones de demandas son nuevas, pero sin duda se abordan de una forma más intensa por medio de complejas agendas políticas.

Para satisfacer y mediar con estas demandas, los directores deben trabajar exitosamente en distintos ámbitos y algunos de ellos –quienes trabajan en escuelas que están en comunidades especialmente exigentes– deben poseer un conjunto de cualidades y competencias mayor que quienes no trabajan en esos contextos.

CONCLUSIONES

El liderazgo escolar, como la enseñanza en el aula, es un proceso complejo, y gestionar dicha complejidad es, en sí mismo, un acto inherentemente estresante. Es estresante porque implica el acto de influir en los demás para que puedan esforzarse para mejorar y desarrollarse de diferentes maneras; una mejora implica cambio.

Los líderes escolares exitosos saben que existen vinculaciones entre la calidad de la enseñanza en el aula y la calidad del aprendizaje y el rendimiento del alumnado. Saben también que los profesores, en el aula, trabajan para influir en una variada gama de alumnos que quizás deseen aprender, pero quizás no.

Los esfuerzos para influir en el aprendizaje de los alumnos, que los profesores que enseñan dando lo mejor de sí mismos deben realizar diariamente, son considerables, y para poder desarrollar y sostener su pasión, pericia y éxito, también necesitan apoyo. Como en el caso de los profesores, los directores de escuela pueden hallarse en diferentes fases de su trayectoria profesional de aprendizaje y demostrar distintos niveles de competencia y compromiso.

La resiliencia es una cualidad necesaria para el éxito del liderazgo. Como descubrió recientemente el miembro del equipo de dirección de una escuela del Reino Unido en su investigación:

> La ausencia de resiliencia en los niveles superiores de liderazgo de las escuelas puede reflejarse en un deterioro del funcionamiento general de la escuela y puede quedar evidenciado en una variedad de áreas distintas. Estas incluyen la pérdida de dirección en términos de financiación y de establecimiento de presupuestos; desarrollos curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje; control de la disciplina; relaciones equipo docente-alumnado y relaciones entre la escuela y la comunidad (Birbeck, 2011: 14).

La habilidad de los directores y profesores para sostener la resiliencia a lo largo de sus carreras se verá influida por la interacción entre la fuerza de su propia vocación, aquellos con quienes se encuentran en su trabajo diario y la calidad de los entornos internos y externos en los que trabajan. Sus capacidades para gestionar los acontecimientos inesperados, así como los ya anticipados, median efectivamente con su capacidad para gestionarlos.

En tiempos en los que los cambios organizacionales y profesionales son inevitables a la hora de superar los nuevos retos sociales y económicos, es probable que sean aquellos que reciban el apoyo necesario para gestionar las vinculaciones existentes entre sus valores, creencias y prácticas educativas y los de sus colegas y organizaciones quienes logren dirigir los centros educativos de forma exitosa, mediante el ejercicio de la capacidad individual, relacional y organizacional para la resiliencia.

Capítulo 8

Papel de la resiliencia en el compromiso y eficacia del educador a lo largo de su carrera profesional

Basándonos en las evidencias de la investigación VITAE (Day *et al.*, 2007a) este capítulo analizará las formas en que la resiliencia en los profesores puede estar relacionada con el aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos.

Los objetivos de la investigación VITAE eran analizar las variaciones en el trabajo, la vida y la eficacia de los profesores (véase Capítulo 1 para una breve descripción). En un análisis secundario que identificó que el 73 por ciento de los 300 profesores de primaria y secundaria en distintas fases de sus carreras estaba comprometido con la profesión, la resiliencia emergió como un factor clave en la calidad de la retención laboral (Day y Gu, 2010; Gu, en prensa). Se analizó un total de 232 perfiles de profesores bajo el prisma de esta cuestión.

El capítulo mostrará que para muchos profesores que sostienen su compromiso y eficacia, tres condiciones interrelacionadas: la identidad vocacional, una elevada calidad en sus relaciones sociales y profesionales con sus colegas, y el apoyo y reconocimiento por parte de la dirección, son parte integral para conseguir que sean capaces de funcionar bien diariamente así como de aclimatarse con éxito a las “tormentas”, a menudo impredecibles y más extremas de la vida escolar y del aula (Patterson y Kelleher, 2005).

En otras palabras, la capacidad de los docentes para sostener la “resiliencia en lo cotidiano” a lo largo de su vida profesional está

vinculada con su habilidad para gestionar los contextos personales, profesionales y organizacionales en los que viven y trabajan.

Lo que revelan claramente nuestra propia investigación y otras es que la resiliencia de los profesores no solo está regida por su compromiso vocacional, sino que también está influida por el apoyo y el reconocimiento de los "otros agentes significativos" presentes en sus entornos profesionales y personales.

En este capítulo nos centraremos de forma más detallada en la *resiliencia relacional* de los profesores, analizando cómo el establecimiento de las conexiones con colegas y alumnos puede crear y hacer que aumente el capital intelectual y emocional que, a su vez, contribuye a su sentido de la realización personal y a su compromiso.

En los capítulos anteriores hemos analizado cómo su sentido de la vocación puede brindar a muchos profesores comprometidos el principio rector interno, la fortaleza y el optimismo necesarios para ayudar a todos los niños en cada jornada escolar. También hemos evidenciado que el papel que juegan los líderes escolares, particularmente el director, a la hora de crear y gestionar activamente las condiciones para plantar las semillas de la confianza, de la apertura, del compañerismo y de la responsabilidad colectiva para desarrollarse y florecer en su escuela, es de crucial importancia.

Los retratos de dos profesores resilientes que se hallan en la fase temprana y media de sus carreras, que insertamos en este capítulo, ilustrarán el impacto que tienen los factores individuales, relacionales y organizacionales sobre los profesores como un medio para analizar el modo en que ellos construyen, desarrollan y se apoyan en su sentido de la resiliencia en los contextos relacionales de su trabajo y su vida, y las maneras en que dicha resiliencia se cimenta como la base de su capacidad para marcar la diferencia en el éxito de su alumnado de forma sostenida en el tiempo.

Finalmente, mediante la demostración de la significación de las vinculaciones entre el sentido de la resiliencia de los profesores y su eficacia, tal y como los propios profesores lo perciben y como refleja la medición del progreso de los resultados académicos de sus alumnos, esperamos que las evidencias presentadas en este capítulo contribuyan a los debates actuales que se producen entre

diseñadores de políticas, académicos y profesión docente, no solo en materia de la retención laboral de los profesores, sino lo que es todavía más importante: en la retención laboral de los profesores de alta calidad.

RELACIONES, RESILIENCIA Y EFICACIA

Los procesos de construcción de la resiliencia anidan en "una red de relaciones comunitarias" (Palmer, 2007: 97) y están influidas, positiva o negativamente, por la calidad de las relaciones en las que se integra su vida y su trabajo. En nuestra investigación, se descubrieron tres conjuntos de relaciones en el corazón de esta red:

a) Las relaciones *profesor-profesor*.
b) Las relaciones *profesor-director.*
c) Las relaciones *profesor-alumno*.

De forma individual y colectiva, estas relaciones dan forma a los entornos sociales e intelectuales del lugar de trabajo y a través de ello, fomentan u obstaculizan el sentido de la profesionalidad, del compromiso y del control de los profesores.

En particular se descubrió que las dos primeras relaciones brindaban las condiciones estructurales y sociales necesarias para el aprendizaje y el desarrollo colectivo y colaborativo. A través de dicho aprendizaje y desarrollo, muchos profesores eran capaces de emplear el compromiso, la pericia y la sabiduría de sus colegas para su propio desarrollo profesional, y al mismo tiempo, mejorar sus capacidades para conectar con los demás emocional, intelectual, social y espiritualmente (en términos de compartir valores e intereses). Muchos percibían la integración de distintos valores dentro de un "equipo cohesionado" como los cimientos morales necesarios para alcanzar un sólido sentido de la eficacia colectiva y de la plenitud profesional.

En relación a la tercera, las relaciones profesor-alumno, se descubrió que los vínculos emocionales entre profesores y alumnos estaban íntimamente conectados con ese fuerte sentido de la vocación que había llevado a muchos profesores a la enseñanza y que había permanecido como la fuente primaria de realización en el trabajo durante el transcurso de sus carreras.

a) Construir la resiliencia relacional con los colegas

Los profesores en las seis fases profesionales (véase el Capítulo 5) identificadas en la investigación VITAE (Day *et al*., 2007a; Day y Gu, 2010) reportaron *influencias positivas fruto de los vínculos de compañerismo, emocionales e intelectuales* con los colegas sobre su bienestar, compromiso y capacidad para sostener un sentido de la eficacia en cada jornada de trabajo. Entre un 78 y un 100 por ciento de los profesores, en fases diferentes de su vida profesional, hicieron hincapié en cómo la pasión, el entusiasmo y el apoyo de sus colegas contribuía a su sentido de la pertenencia, de la responsabilidad colectiva y del compromiso. Este es especialmente el caso de quienes prestan su servicio en escuelas que se hallan en comunidades socioeconómicamente desfavorecidas. Por ejemplo, para Malcolm, un profesor de primaria de Inglés con 26 años de experiencia, era la *cercanía de las relaciones con sus colegas* lo que hizo que sintiera que la escuela del barrio en el que trabaja actualmente y su departamento en particular, era el "mejor lugar" en el que había trabajado nunca:

> "Personalmente, adoro trabajar aquí. Es el mejor lugar en el que he trabajado nunca por el espíritu de equipo, el entusiasmo y la motivación que tenemos –yo y el resto del departamento– (…) Aquí (en el departamento) soy feliz. Estoy disfrutando las cosas. Estoy trabajando con personas que merecen la pena, que valoro y siento que ellas me valoran a mí".

Un elemento que se relaciona con este hallazgo es la observación de que los profesores que describían sus lugares de trabajo como lugares de apoyo y comunidades amigables eran aquellos en los que era más probable que un "buen sentido del 'equipo'", presente entre el personal, contribuyera a mantener su compromiso y capacidad para enseñar dando lo mejor de sí. Un total del 91 por ciento de los profesores que lograban sostener su sentido de la resiliencia y compromiso reportaron que *el apoyo entre colegas y colaborativo* tenía *una influencia positiva* sobre su bienestar moral, intelectual y emocional. En contraste, solo el 71 % de los profesores que no habían logrado sostener su resiliencia y compromiso lo reportaron. Los resultados de una prueba de Pearson muestran que la diferencia observada es estadísticamente significativa ($x2=10.903$, $df=1$, $p<0.01$).

En el centro de esta observación había un sólido mensaje: ser capaz de aprender los unos de los otros, de generar ideas con los

demás y de compartirlas juntos “afecta a la eficacia en el aula”.

El diálogo sostenido y la interacción entre colegas era considerado por muchos como una forma eficaz de construir y compartir sabiduría en la escuela. Margaret, una profesora de primaria que entró en la profesión de forma tardía y que se halla ahora en la fase de “inflexión” de su carrera docente (con 8-15 años de experiencia), apreciaba especialmente *los fuertes vínculos sociales e intelectuales* de su escuela, que le permitían vincular su propio aprendizaje y sus propias prácticas de enseñanza con las de sus colegas: “Nosotros discutimos juntos los problemas de los niños. Discutimos las estrategias. Compartimos el conocimiento que tenemos. Nos sentimos libres para preguntar a los demás sin sentirnos mal porque no sepamos la respuesta”.

Es más, para Kathy, que tenía más de 30 años de experiencia docente en el sector de primaria, el sostén profesional de sus colegas y del personal de apoyo era considerado como una experiencia “que no tiene precio” y como la más “importante” para su sentido de la eficacia, de la motivación y del compromiso. Describía con orgullo su escuela como “un lugar muy, muy cuidadoso” y le atribuía *una cultura del compañerismo basada en la puesta en común*, en la que la expresión de la necesidad de ayuda y de consejo no era consideraba como un signo de debilidad, sino como un derecho y una oportunidad para el aprendizaje y el desarrollo.

> “No creo que nadie tenga miedo de levantar la mano y decir: ‘No puedo hacer esto’ o ‘No sé cómo hacerlo, que alguien me ayude’, porque siempre hay alguien que te ayuda. Nadie se erige a sí mismo como modelo del perfecto profesor, porque todos sabemos que no lo somos”.

Como Noddings afirma (2005: 17): “*cuidar es una forma de estar en relación*”. La ética del *cuidado de* y *en relación a* los profesores debe basarse en la creencia de que, cuando “aprenden cómo hablar entre sí con honestidad, implicarse en el trabajo del conocimiento tanto como productores como en tanto que consumidores críticos de nuevas teorías e ideas, y realizar conexiones entre su propio aprendizaje, sus prácticas de enseñanza y el impacto de éstas en los alumnos”, empiezan a “observar cómo actuan de forma distinta; se reinventan a sí mismos como profesores y revigorizan sus carreras” (Lieberman y Miller, 2008: 101).

En una línea similar, (Little, 1990, Palmer, 2007 y Hargreaves y

Fullan 2012) han urgido a los profesores y a los líderes escolares, a desarrollar "una profesión más colaborativa y basada en el compañerismo; no solo porque ésta se base en el apoyo profesional sino porque también mejora el aprendizaje y el rendimiento del alumnado" (Hargreaves y Fullan, 2012: xi-xii).

La naturaleza de la vinculación entre las comunidades de aprendizaje basadas en el cuidado y en la confianza entre colegas no reside solo en las comunicación física entre individuos, sino también en los valores e intereses que comparten a la hora de marcar la diferencia en el aprendizaje y el rendimiento de cada niño.

Para Tony, un director con más de 20 años de experiencia en el sector de la primaria, fueron los *desafíos intelectuales de sus colegas* los que hicieron que fuera capaz de aprender y desarrollarse:

> "El mayor arsenal del que dispongo como apoyo profesional son mis colegas de la escuela. Somos parte de un ejército muy activo. Nos observamos los unos a los otros en cuanto a nuestra manera de enseñar, comentamos juntos nuestros puntos fuertes y los que hay que desarrollar; además yo cuento con la supervisión –como todos los demás– de los coordinadores curriculares, cosa que supone un apoyo real para mí".

La experiencia de Tony (y la de sus 155 compañeros de primaria y secundaria de nuestra muestra) representa otro testimonio de cómo dichas comunidades fomentan que los profesores se reúnan para "indagar en sus necesidades y entonces generar mejoras que beneficien a todos los alumnos" (Hargreaves y Fink, 2006: 128).

Como ya habíamos visto (Capítulo 3), a lo largo de los últimos veinte años, la investigación educativa ha demostrado que la enseñanza es, por propia naturaleza, una práctica emocional (Hargreaves, 1998; Sutton y Wheatley, 2003; Ketchermans, 2005; Zembylas, 2005, 2011; Day y Gu, 2009; Zembylas y Schutz, 2009). La inherente interconectividad entre emoción y cognición y el impacto de los contextos emocionalmente positivos sobre el aprendizaje y la forma de pensar de los profesores también ha sido reconocida por la bibliografía existente (Nias, 1996; Frijda, 2000; van Veen y Lasky, 2005). En la investigación VITAE, también hay abundantes evidencias que señalan la importancia de la relación entre unos sólidos vínculos emocionales con los colegas y el sentido de la motivación y el compromiso de los profesores, para la mayoría, es la confianza entre colegas y las "palmadas en el hombro" lo que "marca la diferencia cuando te levantas por la

mañana para ir a trabajar".

Para Andrea, una profesora de primaria con 26 años de experiencia en la profesión, las tensiones entre su vida y su trabajo han ido en aumento con los años. Aunque su compromiso con los niños siga siendo alto, su disfrute del empleo "no es el mismo que solía tener" por "todas las presiones externas y la exigencia de cumplimentar todo este papeleo". Por todo ello, apreciaba especialmente *el entorno social de su escuela*, que describía como "un lugar adorable", porque su personal trabajaba duro pero en una atmósfera de apoyo mutuo y de buen humor:

Para Cherry, una profesora de Inglés en una etapa temprana de su carrera, que trabaja en una exigente escuela urbana de secundaria, el "*equipo íntimamente cohesionado*" que hay dentro de su departamento y el *etos* ampliamente basado en relaciones de apoyo de su escuela marca una significativa diferencia en su motivación, su sentido de la eficacia y la decisión de permanecer en la enseñanza:

> "Es algo que la escuela tan solo acababa de incorporar y no sé si es el tipo de gente que trabaja aquí o [si] viene de arriba, no lo sé, pero el personal parece encajar y apoyarse entre sí. Si no fuera por eso ya no estaría aquí, porque si no cuentas con los miembros de tu equipo para contarles algo o para ir a tomar algo el viernes por la noche sería una escuela en la que sería muy duro enseñar, teniendo en cuenta los problemas que hay y la carga de trabajo; si no tuviéramos el respaldo del equipo no podríamos con ello".

El énfasis en la importancia del cuidado colectivo, la simpatía y el apoyo moral para su motivación y compromiso era casi universal entre los profesores. Se ha descubierto que la materia de la que está hecha el cuidado, la conectividad y los vínculos emocionales entre colegas se "entreteje principalmente a partir de intereses sociales e interpersonales" (Little 1990: 513). Para muchos profesores, en particular aquellos que trabajan en escuelas que prestan sus servicios en comunidades socioeconómicamente desfavorecidas, tales intereses a menudo descansan sobre una sensación de que "estamos todos en el mismo barco y tenemos que ir a una; de no ser así, el barco se hundiría" (Paul, 26 años de experiencia). En la experiencia de David, un profesor de escuela primaria con 5 años de experiencia, "un buen sentido de la comunidad" consistía "por completo en compartir, cuidar y aprender".

El *etos* de apoyo mutuo entre colegas –tanto a nivel profesional

como personal– brinda al personal un entorno necesario y positivo tanto a nivel psicológico como social. Sirve para "atesorar" sus emociones positivas en torno a la enseñanza (Fredrickson, 2001, 2004), nutre su sentido del bienestar subjetivo (OECD, 2013) y sostiene la solidez de su compromiso. Lo que más importa a los profesores, parece, es trabajar en una escuela que esté imbuida de valores compartidos y emociones positivas. Es probable que esto ayude a los profesores a "transformarse a sí mismos y convertirse en unos individuos más creativos, cultos, resilientes, socialmente integrados y sanos" (Fredrickson, 2004: 1369). Todos los alumnos en todos los contextos, como afirma Edwards (2003), "merecen ser enseñados por individuos entusiastas y motivados" (2003: 11).

b) Construir la resiliencia relacional con los directivos

La necesidad de un liderazgo fuerte para la creación y construcción de una cultura positiva y de compañerismo profesional en las escuelas es un elemento que la bibliografía educativa reporta de forma muy sólida (por ejemplo, Leithwood *et al.*, 2006b, 2010; Day y Leithwood, 2007; Deal y Peterson, 2009; Hargreaves y Fullan, 2012; OCDE, 2012a, 2012b; Gu y Johansson, en prensa). También existen abundantes evidencias, como vimos en el Capítulo 7, que indican que unas relaciones de confianza entre el director y su personal son un rasgo clave de las escuelas exitosas (por ejemplo, Bryk *et al.*, 2010; Day *et al.*, 2011). En su trabajo sobre las escuelas urbanas exitosas, Bryk y Schneider (2002: 29) descubrieron que "los profesores que perciben intenciones benévolas por parte de su director tienen más posibilidades de sentirse eficaces en sus empleos".

En la investigación VITAE, también descubrimos que los profesores que sentían *apoyo y reconocimiento por parte de los líderes escolares* (incluyendo a directores y líderes de rango medio y superior) era más probable que desarrollaran y sostuvieran un sentido del compromiso y la resiliencia en la profesión ($x2=7.\ 155$, $df=1$, $p<0.01$). El 74 % de los profesores que lograban hacerlo, comparados con el 52.5 % que no lo lograban, reportaban un impacto positivo del liderazgo escolar en su estado de ánimo, motivación y compromiso. Es más, alrededor de 118 de quienes mantenían su compromiso con el aprendizaje de sus alumnos, uno

de cada siete (el 14 %) sentía que el apoyo de los líderes marcaba una diferencia en la percepción de su eficacia en el aula.

Así lo plantea Shirley, una profesora de primaria con 11 años de experiencia: "Esto [el apoyo por parte del director y el subdirector] te hace sentir mejor en relación a ti mismo y a tu papel, y por tanto hace de ti un profesor más eficaz". En una línea similar, Kwame, un profesor de matemáticas de una escuela secundaria que se hallaba a mitad de su carrera, sentía que era el apoyo personal y "el consejo práctico sobre cualquier cosa" por parte de su director de departamento, lo que mejoraba su eficacia. Para Liz, una profesora de primaria con 25 años de experiencia en la enseñanza, era la apertura y el reconocimiento que recibía por parte de sus superiores lo que marcaba la diferencia en su sentido de la eficacia: "A raíz del cambio en la gestión me dieron mucha más responsabilidad y me sentía mucho más valorada que antes; y creo que esto ha hecho que sea una profesora y una líder –en tanto que miembro del equipo de dirección– mucho más eficaz".

Las relaciones de confianza y cuidado están en el centro del liderazgo positivo

Muchos ejemplos de la investigación VITAE muestran que tales relaciones se basan en un *sentido colectivo de la responsabilidad* y son la culminación de la aceptación y el reconocimiento mutuo entre el líder y el profesor, de su competencia, integridad y compromiso. Por ejemplo, Janet, una profesora de primaria con más de 30 años de experiencia, atribuía el disfrute de la fase final de su carrera docente al liderazgo de su director, cuya confianza en el compromiso e integridad de los profesores, y viceversa, tenía el efecto de aunarlos:

> "Es un líder muy bueno, y también muy justo. No nos bombardea con todas las nuevas iniciativas. En cierto modo nos protege; quiero decir que todos tiramos del carro. Tenemos un inspector Ofsted muy bueno, que no nos bombardea ni va por ahí pisándote los talones para asegurarse de que hayas hecho tu trabajo. Se confía en las personas, y creo que eso funciona muy bien."

La motivación de Melanie, una profesora de matemáticas de secundaria con 8 años de experiencia en la enseñanza, aumentó de forma significativa cuando el nuevo director la trató *de facto* como la segunda a bordo: "Esto me produjo una mayor satisfacción, porque sentí como si se me diera más responsabilidad. Aunque esté

trabajando mucho, lo estoy disfrutando". Es más, algo que también mantuvo elevados su motivación y compromiso fue la cultura colectiva de cuidado y aprecio que el nuevo director estaba construyendo: "El director le agradece a todo el mundo su participación. ¡Hasta suele mandar una carta personal para agradecerte tu trabajo!".

Muchos profesores de la investigación VITAE consideraban que el aumento de su motivación y compromiso, así como la mejora de su sentido de la eficacia, se producía dentro del marco de múltiples intercambios recíprocos entre los profesores y el equipo de dirección, algo esencial para el desarrollo de la confianza relacional. Como en muchas otras relaciones sociales sanas, la reciprocidad, la confianza y el fiarse del otro (Field, 2008) son también rasgos clave de las relaciones profesor-líder.

Los líderes son los arquitectos de las buenas relaciones

Sus cualidades y valores personales y profesionales (tales como la apertura, la justicia, el respeto, la compasión y el discernimiento del talento) eran percibidas por muchos profesores VITAE como centrales para la creación y el desarrollo de un íntimo sentido de la comunidad en sus escuelas. Por ejemplo, Penny, una profesora de primaria que había dedicado 25 años a la enseñanza, creía que el liderazgo de su directora había tenido un impacto en su compromiso y capacidad de enseñar dando lo mejor de sí porque "la directora tiene una visión de futuro, sabe cómo llegar hasta allí; nos la muestra con sus actos, en vez de contárnosla. Hace que todo el mundo quiera ir en esa dirección". Para Meryl, una profesora de Inglés de secundaria al final de su carrera, la visibilidad que tenía el director en relación al personal y su aprecio por el trabajo de los profesores había tenido un efecto positivo en la motivación de su departamento: "Si haces algo bien, el director vendrá y te lo agradecerá". "El director es maravilloso; conoce a los alumnos, conecta con su deber y les da las buenas tardes a los profesores. Está en la sala de profesores en los descansos y no se oculta en su despacho como hacen muchos otros directores".

Bryk y Schneider (2002: 22) describe que este tipo de relaciones se basa en la *confianza relacional*, que:

> Se considera, correctamente, como una propiedad de la organización cuyos elementos constitutivos se definen socialmente en los intercambios recíprocos entre

los participantes de la comunidad escolar, y su presencia (o ausencia) tiene importantes consecuencias para el funcionamiento de la escuela y su capacidad para implicarse en aquellos cambios que son fundamentales.

Por extensión, *la construcción de un sentido colectivo del compromiso y la resiliencia en una comunidad escolar es también una empresa colectiva y requiere apoyo organizacional.* Como muestran las experiencias de Claire, una profesora de primaria al inicio de su carrera; asegura que es más probable que se alcance dicho sentido colectivo si "el líder es capaz de abrir espacios en los que las personas se sientan invitadas a crear comunidades de apoyo mutuo" en las que compartir su pasión por la enseñanza y el aprendizaje" (Palmer, 2007: 166).

c) Construir la resiliencia relacional con el alumnado

Confiar en las relaciones profesor-alumno es esencial para el aprendizaje de los alumnos (Bryk y Schneider, 2002). Estas también son de vital importancia para mantener la sensación de realización de los profesores y su compromiso con la enseñanza (ver Capítulo 6). La investigación VITAE lo corrobora, sugiriendo que es más probable que los profesionales que disfrutan de unas positivas relaciones profesor-alumno reporten un sentido sostenido de la resiliencia y su compromiso en el desarrollo del alumnado. El 89 por ciento de quienes seguían demostrando su compromiso y la capacidad de enseñar dando lo mejor de sí, comparados con el 71 por ciento que no lo hacían, disfrutaban de buenas relaciones con sus alumnos. Los resultados de la prueba Pearson muestran que la diferencia observada es estadísticamente significativa ($x2<07.635$, $df=1$, $p<0.01$). Es más, casi uno de seis (el 15 %) del primer grupo hacía hincapié en cómo tales relaciones "producían una buena dinámica en las clases" (Mike, un profesor de matemáticas en la primera parte de su carrera) y "la relación con los niños en el aula" (Anita, una profesora de inglés a mitad de su carrera) eran los elementos que tenían mayor impacto positivo en su motivación y sentido de la eficacia. Ruth, una profesora de primaria en una fase intermedia de su carrera aseguraba:

"He trabajado conscientemente para establecer una muy buena relación con mis alumnos. Se dan cuenta de que de hecho les valoro y me gustan, y quiero que rindan. Ahora sentimos mucho respeto los unos por los otros".

Lo que también hemos aprendido, es que las relaciones de

confianza entre profesor y alumno implican algo más que una conexión emocional positiva, abierta y de cuidado entre ambas partes. También debe ir acompañada por el hecho de que *los profesores crean en el empeño de los alumnos por rendir.* Por ejemplo, Maggie, una profesora de primaria con 26 años de experiencia, describía a sus alumnos como "un adorable conjunto de niños". "Puedo confiar en ellos porque son buenos chicos, sé que harán sus tareas, y eso me hace sentir bien".

Para Bárbara, una profesora de matemáticas en la última fase de su carrera, "Enseñar se trata ahora de algo más personal (…) Me encanta verles crecer". De forma similar, para Malcolm, un profesor de Inglés con 26 años de experiencia, su disfrute de la enseñanza se basaba en las buenas relaciones que él y sus colegas del departamento de Inglés establecían con los alumnos. Los alumnos difíciles mejoraban gracias a tales relaciones, que, según su punto de vista, tenían un "enorme" impacto positivo en sus buenos resultados: "Esto se reflejaba en su comportamiento, en el trabajo que realizaban, en los resultados, e incluso con lo que sabíamos de cómo actuaban en otros ámbitos fuera de la escuela".

CÓMO SOSTENER LA RESILIENCIA EN LOS PROFESORES: RETRATO DE DOS EDUCADORES

Para completar este capítulo, se han seleccionado los retratos de dos docentes, un profesor novel y un profesor a mitad de su carrera, extraídos del proyecto VITAE, que reportaron un elevado nivel de resiliencia durante los tres años del periodo de trabajo de campo. Brindaron detalles de su historia personal, de sus relaciones, y de los contextos actuales demostrando que tenían un impacto en su capacidad para ser resilientes. Sus perfiles son típicos de profesores que comparten experiencias similares sobre cómo han sostenido su vocación, su compromiso y la eficacia como resultado del apoyo que suponen las condiciones del lugar de trabajo (véase también el Capítulo 6).

1. Retrato de una profesora novel: la escuela importa

En este primer ejemplo mostramos cómo el desarrollo profesional y el crecimiento de una profesora en sus inicios es

percibido por ella como algo que se ve beneficiado por el apoyo de un liderazgo escolar fuerte y por esa cultura escolar colaborativa que los buenos líderes logran generar, moldear y transformar. En estos entornos positivos de trabajo esa profesora sintió que era capaz de construir su resiliencia, eficacia y compromiso, y seguir disfrutando del logro de sus alumnos y de los avances en su vida profesional.

Pat era una profesora y coordinadora de ciencias de 26 años que se hallaba en su primera escuela, donde había enseñado durante tres años. Previamente, había dinamizado un grupo de "padres y niños en edad preescolar". Trabajaba en una escuela primaria de 220 alumnos que prestaba sus servicios en una comunidad desfavorecida y con mucha diversidad étnica. Se describía a sí misma diciendo que había llegado " al momento vital en el que deseo una promoción". Tras dos años enseñando en esa escuela, Pat fue promocionada para ser miembro del equipo de dirección. Era apreciada por sus alumnos, cuyo progreso siguió estando muy por encima de las expectativas durante el tiempo que duró el proyecto VITAE.

Sacando fuerzas de la propia vocación por la enseñanza

Pat siempre disfrutaba trabajando con niños, a quienes describía como "deliciosos". Aunque se sintiera a menudo "absolutamente exhausta", continuaba sintiendo un inmenso placer al ver el progreso de sus alumnos. Su confianza y sentido de la eficacia había aumentado mucho como consecuencia de sus buenos resultados. Su amor por los niños no se interrumpía al salir de la escuela. Tenía el proyecto de aprender a tocar el piano "o algún otro instrumento musical" en su tiempo libre, para que sus alumnos pudieran "disfrutar de ello en el aula". "Sencillamente, adoro mi trabajo, ver el más pequeño signo de progreso, hacer que avance el niño, aunque sea un poco. La motivación y construir su autoconfianza e independencia es una parte importante de cómo marcó la diferencia en sus vidas…".

Conectar con los alumnos y colegas

El sentido de la resiliencia de Pat no era solo resultado de su compromiso con el trabajo. En última instancia se construía y se sostenía como resultado de un variado número de factores del

entorno escolar. De entre los primeros estaba la buena relación de la que disfrutaba con sus alumnos. Ella sentía que la mejora general de los niños en la escuela había supuesto, a su vez, una mejora de sus relaciones con los alumnos en el aula. Aunque la extracción socioeconómica del alumnado planteara ciertos retos en su trabajo en el aula, estaba encantada de que el comportamiento general de los niños en la escuela fuera aceptable: “La disciplina había mejorado y esto estaba ligado principalmente a un aumento de las expectativas. Además, todo el mundo lidia con problemas de comportamiento en esta escuela, no se trata del caso de un solo profesor”. Durante el periodo de tres años de nuestro contacto con ella, Pat describió de forma consistente al personal de su escuela como unos compañeros extremadamente solidarios los unos con los otros, tanto profesional como socialmente. Efectivamente, sus colegas la ayudaron a sostener su fuerte compromiso y su motivación.

La mejora de la autoeficacia: un efecto del liderazgo

Muy poco tiempo después de que Pat llegara a la escuela, una inspección Osfted fijó unas “medidas especiales” (bajo la amenaza de cierre del centro, porque no se estaba llegando a los estándares educativos básicos). Sea como sea, un año más tarde, bajo el liderazgo de un nuevo director y un nuevo subdirector, se superó el bache. Esto tuvo una importante influencia sobre, por ejemplo, la confianza de la escuela a la hora de volver a centrarse en la enseñanza con mayor libertad y para desarrollar las competencias de los niños “sin tener que ceñirse tanto a una planificación temporal excesivamente rígida”. Por tanto, durante ese periodo en la escuela, esto mejoró; y después de dos difíciles años, en palabras de Pat: “la escuela ahora está empezando a ‘llegar a resultados’”. Su trayectoria de compromiso fue en paralelo a esto.

Como parte de su creciente autoeficacia, Pat se fue haciendo más consciente de no permitirse retraso alguno en sus tareas, “porque si te permites retrasarte, es peor; no te sientes bien contigo misma”. Por ello, se fijaba objetivos y se estaba “volviendo cada vez más organizada”.

El apoyo y el reconocimiento por parte de una dirección fuerte y la transformación de las culturas negativas presentes en la escuela reforzaron su compromiso a largo plazo con la enseñanza. Por

tanto, no resulta sorprendente que tuviera una visión positiva del liderazgo escolar: “Todo parece fluir muy bien, y todo se discute abiertamente, las decisiones las toma el conjunto del personal. Se permite el desarrollo de todo el mundo”. Pat describía a su nuevo director como “excepcional”: “Con nuestro nuevo director contamos con mucho más apoyo para nuestro propio desarrollo. Te anima a tomar decisiones que afectan al centro. Además, el asesor pedagógico del distrito es maravilloso: enseñanza en equipo, observaciones conjuntas; muy bien”.

Aunque tenía aún que “hacer malabarismos” con su vida familiar, Pat sentía que su pasión por la enseñanza seguía creciendo. Un importante motor de su confianza, entusiasmo y compromiso fue su promoción para el equipo de dirección, que ella consideraba como un reconocimiento de su potencial y un signo de que la gestión escolar apreciaba su trabajo. Su percepción era que la promoción interna, combinada con una devolución externa e interna positiva, así como el apoyo personal y profesional por parte de la dirección y de sus colegas, la habían estimulado aún más: “De acuerdo, puedo hacerlo todavía mejor”.

2. Retrato de una profesora a mitad de su carrera: sostener la resiliencia, el compromiso y la eficacia por encima de cualquier obstáculo

Este segundo ejemplo ilustra cómo los efectos nocivos de las reformas e inspecciones nacionales, junto a los compromisos ligados con la familia y el envejecimiento, pueden conducir a los profesores en una fase de transición clave de su vida profesional a tener que resolver tensiones entre la vida y el trabajo. También muestra que, además del apoyo por parte de la dirección, se percibe que el disponer de un sentido de la pertenencia a una comunidad de compañeros tiene un efecto positivo crucial sobre su compromiso y desarrollo intelectual y emocional, particularmente para aquellos que se esfuerzan por sobrevivir y tener éxito en escuelas que prestan sus servicios en comunidades muy desfavorecidas.

Katherine, de 37 años, era directora del departamento de Inglés de un instituto con alumnos de 11 a 16 años. Su escuela estaba situada en una comunidad urbana socioeconómicamente

desfavorecida que tenía una proporción muy por encima de la media, de alumnos con necesidades educativas especiales. Había estado enseñando en esa escuela durante tres años, y antes había trabajado en otras dos. Estaba embarazada de ocho meses cuando empezó con el empleo, y había heredado un departamento que había estado sin dirección durante dos años. Sus alumnos, cuyo progreso y rendimiento superó las expectivas bajo su liderazgo en el departamento, expresaban un especial afecto por Katherine.

El sentido interno de la vocación sostiene la resiliencia

Katherine provenía de una familia de educadores y siempre había adorado la idea de trabajar con niños. No resultaba sorprendente que se decidiera por la enseñanza como carrera y plan de vida, ya que la encontraba estimulante; algo que valía la pena. Tenía un profundo interés por la educación y valoraba la oportunidad de ayudar a los niños a aprender. Tras haber pasado 14 años en la enseñanza, sentía que su vocación y su pasión por enseñar seguía siendo muy elevada.

Se describía a sí misma como una persona centrada en su carrera, que siempre quería dar lo mejor de sí en el desarrollo de sus alumnos. Cuando se enroló por primera vez en su escuela actual su motivación era muy alta. Disfrutaba de sus responsabilidades como directora del departamento de Inglés. Sea como sea, sabía que no sería capaz de mantener su entusiasmo por el empleo sin contar con la comprensión y el apoyo de su pareja, que le brindó el espacio suficiente para trabajar en casa, particularmente cuando se estaban asentando en su nueva casa y a su nueva vida en común al nacer su segundo hijo.

Las relaciones cuentan

Para Katherine, su escuela era un espacio social en el que las relaciones con los colegas y alumnos comprometidos jugaban un papel importante en su sensación de realización personal durante sus jornadas laborales, llenas de plenitud y alegría. Describía a los alumnos de su escuela, con quienes había establecido buenas relaciones, como “un aliento de aire fresco”. Esas positivas relaciones y su actitud también positiva hacia ellas le ayudaron a crear un entorno saludable en el aula. Los alumnos se mostraban entusiasmados con el aprendizaje. Dado que muchos de los padres

en su escuela no habían tenido unas “expectativas demasiado altas” respecto a sus hijos, Katherine estaba particularmente complacida con la relación que había logrado tener con el alumnado y los positivos efectos que esta tenía en su aprendizaje y progreso.

Esto era así porque previamente a su llegada había habido un jefe de departamento interino y además se habían producido una serie de cambios curriculares. Tenía la ambición de fomentar un espíritu de equipo dando ejemplo de ello y compartiendo buenas prácticas, pero deseaba tener más tiempo para “hacer que todos fueran a una”. Estaba teniendo éxito a la hora de establecer buenas relaciones con sus colegas y estaba contenta con el resultado de sus esfuerzos. Esto fue particularmente importante para ella durante la inspección escolar Ofsted y lo había sido también en los momentos en los que el volumen de trabajo y el nivel de complejidad se hacían demasiado intensos.

La inspección externa de la escuela, de todos modos, amenazaba con socavar su sentido de la eficacia y su confianza como profesora. Llegó a sentirse agotada y sobrecargada y experimentó una crisis de confianza. Sintió que perdía el control y fruto de ello se lamentaba de que “no se sentía realmente como una buena profesora”. Aun así, siguió altamente motivada y comprometida: “Mi motivación nunca ha bajado, pero mi eficacia sí. A pesar de estar totalmente sobrecargada de trabajo, ahora me siento positiva en relación a septiembre. De todos modos, mi confianza como profesora en el aula es baja ahora mismo. Necesito tiempo para consolidarme y necesito también algo que active mi autoconfianza”.

Durante el mismo periodo, a pesar de estar comprometida con su trabajo, Katherine sufrió a causa de serias tensiones que surgieron por un hogar muy exigente y una vida laboral con muchas ocupaciones; hasta el punto de que incluso consideró la idea de reducir a la mitad su jornada laboral. Se dio cuenta de que con dos hijos y un empleo a tiempo completo, su vida social se “había volatilizado completamente”. Trabajando todo el fin de semana y durante las vacaciones, la falta de tiempo se había convertido, para ella, en “una realidad”.

El apoyo de sus colegas la ayudó a aprender a usar diversas estrategias para gestionar y mantener su sentido de eficacia en el trabajo; y, como resultado de ello, se restauró su autoconfianza.

El liderazgo escolar importa

Cuando Katherine llegó por primera vez a su escuela actual, estaba llena de entusiasmo. Su sensación de realización en el empleo fue fluctuando durante el año, pero concluyó que ello se debía principalmente al hecho de que aún era una recién llegada a la escuela. Sentía que la estructura y el equipo de dirección de la escuela le ayudaron a sobrevivir y a tener éxito, particularmente durante sus primeros tiempos en la escuela: “Si algo pasa a manos del equipo de dirección, se resolverá rápidamente. De modo que cuentas con un respaldo”. Ella añadía que el equipo de dirección de la escuela era accesible, tanto para lo personal como para lo escolar. Saber que el equipo apoyaba le ayudó a crear una cultura escolar “centrada en la persona” que, según su punto de vista, hizo que todo el personal pudiera llegar a funcionar como un verdadero equipo.

Katherine estaba particularmente agradecida por el apoyo profesional y personal que recibía por parte del director. Este la ayudó a sobrevivir en la inspección escolar. Estaba esperando a su segundo hijo durante ese periodo y sentía que “si no hubiera sido por la intervención del director y por su apoyo, creo que es probable que hubiera tenido un ataque de nervios”. Obtuvo unos resultados muy altos en aquella inspección, que tanto la preocupaba y eso activó “mi confianza, orgullo y me insufló motivación”. Sintió, que era capaz de reconstruir su confianza y reforzar sus relaciones positivas con los colegas. Tras haberse recuperado de ese bache en su sentido de la eficacia durante esos difíciles momentos, ahora está considerando la posibilidad de asistir a una formación en gestión para mejorar su promoción interna.

VINCULANDO LA RESILIENCIA CON LA EFICACIA

El proyecto VITAE reveló que las diferentes relaciones en el trabajo y en la vida de los profesores brindan varias condiciones que nutren su aprendizaje, su desarrollo y alimentan el proceso de construcción de su resiliencia y que a través de ello, promueven y nutren, a su vez, su eficacia tanto individual como colectiva y su efectividad. El equipo de investigación agrupó a los profesores según cual fuera su percepción de su trayectoria de resiliencia mediante una prueba de doble ciego y entonces analizó las

relaciones entre su sentido de la resiliencia y su eficacia.

Descubrieron la existencia de una vinculación estadísticamente significativa durante los dos años (Grupos 1 y 2) en los que se accedió a unos datos con valor agregado. Los alumnos de profesores muy comprometidos y resilientes, era más probable que llegaran a los resultados de valor agregado o que superaran el nivel esperado. La Figura 8.1 ilustra los hallazgos del Grupo 2 (n=162). En total, el 69 % de los profesores que sostenían su sentido de la resiliencia, comparados con el 59 % de quienes no lo hacían, veían que sus alumnos alcanzaban los resultados esperados o los superaban. A diferencia de esto, el 18 % de los profesores en los grupos resilientes comparados con el 41 % de quienes se hallaban en el grupo vulnerable, veían que el progreso académico de sus alumnos no llegaba a las expectativas. La vinculación, de todos modos, no es en absoluto perfecta, y no podemos afirmar que exista una conexión causal. Más bien pensamos que ese resultado señala algunos caminos interesantes a recorrer para un análisis más profundo del significado que tiene sostener la resiliencia de los profesores tanto en relación a los estándares como en relación a la mejora escolar, en otros contextos y con muestras más amplias.

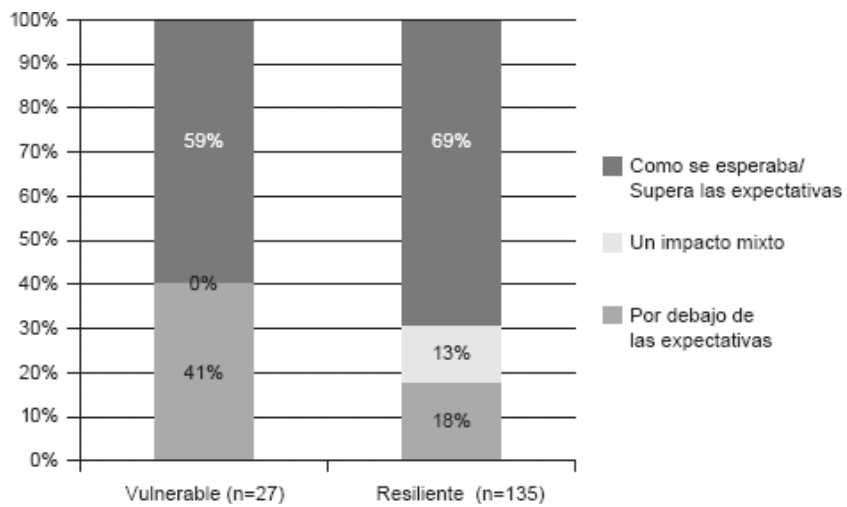


Figura 8.1. Vinculaciones entre el sentido de la resiliencia de los profesores y la eficacia relativa.

CONCLUSIONES

Partiendo de estos hallazgos sobre la resiliencia de los profesores y sus vinculaciones con la eficacia de los profesores (ambas percibidas por sí mismas y medidas a través del logro de los alumnos y los resultados de su progreso), se pueden hacer dos observaciones clave en relación a la naturaleza de la resiliencia y la calidad de la retención laboral de los profesores.

En primer lugar y principalmente, la definición ampliamente utilizada de *resiliencia en tanto que la capacidad para "recuperarse" de situaciones adversas, no describe adecuada o rigurosamente la naturaleza de la resiliencia en los profesores*. Esto es así porque, al menos en parte, no logra reconocer que las maneras en que los profesores construyen su resiliencia están incorporadas de forma inherente en su vida profesional cotidiana. Se trata de un proceso complejo, continuo y con fluctuaciones. Está influido por una combinación de factores del lugar de trabajo y personales y también por las capacidades cognitivas y emocionales que los profesores tienen para gestionarlos.

La resiliencia en los profesores tiene que ver con su capacidad para gestionar los retos cotidianos de la enseñanza, al tiempo que sostienen su sentido del propósito moral y del cuidado, junto a su determinación de asegurar, mediante la calidad de su enseñanza, el progreso y el rendimiento de todos sus alumnos. Esa es la razón por la que usamos el término "resiliencia cotidiana".

En segundo lugar, nuestros hallazgos corroboran las observaciones de estudios anteriores que indican que *la naturaleza de la resiliencia en los profesores no es innata* (por ejemplo, Gu y Day, 2007; Beltman *et al*., 2011), sino que en ella influye la fuerza de la confianza en las variadas relaciones en las que se integra la vida y el trabajo de los profesores. El proceso de construcción de la resiliencia se integra en una red de relaciones interpersonales que influyen de forma interactiva en el nivel global de resiliencia que los profesores perciben. Se ve alimentada por los entornos sociales e intelectuales en los que los profesores viven y trabajan, en vez de ser algo que esté determinado por naturaleza.

Nuestra investigación señala la importancia de tres conjuntos de relaciones: con los colegas, con los líderes y con los alumnos. Cada uno de ellos juega un papel distintivo en la capacidad de los profesores para aprender, desarrollarse y enseñar dando lo mejor de sí:

1. *Relaciones profesor-profesor*: Las conexiones colectivas y colaborativas con los colegas son la culminación y el fruto de una empresa mutua. A un nivel más profundo, unas conexiones fuertes y duraderas con los compañeros se basan en un siempre abierto sentido compartido del compromiso, de la integridad y de la dirección hacia el logro de los niños. Brindan el capital social necesario para que surjan, se desarrollen y maduren las comunidades profesionales de aprendizaje. El informe TALIS, descubrió que los profesores que participan más activamente en comunidades profesionales de aprendizaje reportaban unos niveles más elevados de autosuficiencia (OCDE, 2012b). Las experiencias de los profesores muestran que una mayor confianza, eficacia y realización en el empleo contribuyen a un sentido colectivo de sabiduría, pericia y empatía que está disponible en el lugar de trabajo y que nutre, a su vez, un sentido colectivo de la eficacia y de la resiliencia relacional.
2. *Relaciones profesor-alumno*: Marcar la diferencia en las vidas de los niños es lo que lleva a muchos profesores a abrazar el oficio (Hansen, 1995; OCDE, 2005b; Day *et al*., 2007a). Para muchos profesores y en distintas fases de su vida profesional, una buena relación con los alumnos sigue siendo central para su sentido, su realización y su compromiso.
3. *Relaciones profesor-líder*: Los líderes escolares son los arquitectos de la organización social, emocional e intelectual de la escuela. Ellos “capitanean” diferentes recursos humanos y materiales y los convierten en un significativo tapiz cultural (Deal y Peterson, 2009) que incorpora los puntos fuertes personales y los compromisos en un conjunto colectivo y colaborativo y brinda la plataforma para poder ir dando forma a un discurso propio en torno a la profesión docente.

Capítulo 9

Sostener la resiliencia y la calidad en tiempos de cambio

Del Capítulo 1 al 8 hemos mostrado que la resiliencia es el resultado de una compleja amalgama e interacción entre diversas influencias; que éstas se ven afectadas a su vez por la relativa fuerza de las influencias de los distintos escenarios personales, del lugar de trabajo y socioculturales de los profesores, así como la solidez interna de sus valores educativos y su capacidad para gestionarlos; y que la resiliencia misma es algo más que una capacidad que hace que los profesores sean capaces de lidiar con condiciones adversas y sobrevivir a ellas. Es más bien una importante condición (pero no la única) para sostener una buena enseñanza en la vida diaria en la escuela.

Este capítulo final discute las implicaciones de la comprensión y el reconocimiento del papel clave que juega la resiliencia en la permanencia laboral de calidad y en el desarrollo continuo de los profesores, tanto para el sistema mismo como para los líderes escolares –encargados de acompañar a los profesores–, y para los profesores mismos.

LA PERMANENCIA DEL PROFESORADO: LA CALIDAD IMPORTA

El importante papel que tiene la alta calidad de la enseñanza en la profesión, a la hora de elevar los estándares y transformar los resultados educativos es algo en lo que los artículos de investigación siguen haciendo hincapié tanto a nivel nacional como internacional. La investigación existente en torno a la eficacia de los

profesores reporta de forma consistente que el trabajo de los profesores en el aula es el elemento que mayores efectos tiene sobre el aprendizaje y el rendimiento del alumnado (Rockoff 2004; Hallinger, 2005; Rivkin *et al*., 2005; Leithwood *et al*., 2006a).

Los efectos positivos de la enseñanza de alta calidad son especialmente significativos en aquellos alumnos que provienen de entornos socioeconómicamente desfavorecidos. Cuando los profesores son muy eficaces, los alumnos avanzan rápidamente (Hanushek, 1992; Sutton Trust, 2011).

A nivel internacional, cabe citar la evidencia brindada por una investigación comparativa de la OCDE (2005b), que afirma que la "calidad docente" es la única y más importante variable que influye en el rendimiento del alumnado. De hecho, su reciente informe: *Teaching and Learning Internationally Survey* (TALIS), concluía que hacer de la enseñanza una profesión más atractiva y más eficaz debe ser la prioridad de todos los sistemas educativos si es que quieren garantizar un aprendizaje eficaz y mejorar la enseñanza (OCDE, 2009, 2011).

En una línea similar, McKinsey, basándose en las experiencias de los mejores sistemas escolares mundiales en materia de rendimiento, concluye que atraer a las personas adecuadas a la profesión docente y, una vez dentro, hacer que se desarrollen para convertirse en unos profesores eficaces, ha jugado un papel central en hacer que estos sistemas se sitúen a la cabeza y, lo que es más importante aún: que sigan mejorando (Barber y Mourshed, 2007; Mourshed *et al*., 2010).

De todos modos, sigue siendo cierto en el caso de muchos países que, por diversas y complejas razones socioeconómicas y políticas, conservar y fomentar el desarrollo de unos profesores comprometidos y eficaces supone todo un reto. En muchos países en desarrollo, por ejemplo, en los que la contratación escolar está creciendo, los bajos niveles de profesores de primaria y de secundaria cualificados representa uno de los mayores obstáculos a la hora de garantizar la educación de todos los niños en edad escolar (UNESCO, 2011). La falta de recursos y de incentivos financieros para atraer a personal cualificado a la enseñanza ha significado que la cantidad y no la calidad –asegurarse que todos estén en el aula, tanto profesores como alumnos– siga siendo una preocupación primaria en los esfuerzos por garantizar la educación

básica. Desafortunadamente, esto ha significado que los niños en aquellos países que necesitan más profesores, tiendan a ser enseñados por personal menos cualificado (UNESCO, 2006).

En cambio, en el mundo desarrollado, como Estados Unidos, el Reino Unido y muchos países europeos, la falta de personal docente tiende a ser un problema particularmente urgente en el caso de asignaturas centrales como matemáticas, lengua propia, lenguas extranjeras y ciencias (Comisión Europea, 2012) y en las escuelas que prestan sus servicios en comunidades socioeconómicamente desfavorecidas (Ingersoll, 2001& 2003b; Guarino *et al.*, 2006; Boyd *et al.*, 2008).

La falta de personal, el abandono y el *burnout* son problemas persistentes. Grisson (2011) descubrió que las tasas de abandono de los profesores de secundaria en las escuelas desfavorecidas eran en parte resultado de la ineficacia del director. Su análisis de la escuela y los informes de los profesores mostraban que la satisfacción de los profesores probablemente es menor, y la probabilidad de que los profesores dejen la escuela es significativamente mayor cuando el liderazgo del director es débil e ineficaz. Es más, también hay problemáticos indicadores que sugieren que la cualidad del profesor también es baja en las escuelas que se hallan en comunidades con altas necesidades (Loeb *et al.*, 2005; Boyd *et al.*, 2008; Goldhaber y Hansen, 2009), donde la mayoría de niños, que ya están en desventaja a la hora de acceder o beneficiarse del capital social en sus primeros años, se les deniega *de facto* el acceso a esa educación de calidad a la que tienen derecho cuando entran en el sistema escolar formal.

Hay otros problemas emergentes actualmente en relación al número de profesores y su calidad, en el mundo desarrollado. El significativo descenso en la proporción de estudiantes que se presentan a los programas de formación de profesores en muchos países europeos ha culminado en una urgente llamada para redoblar los esfuerzos para transformar las condiciones de la enseñanza y con ello, atraer a personas que encajen con mayor calidad en la profesión (Auguste *et al.*, 2010; OCDE, 2011; Comisión Europea, 2012). Al mismo tiempo, el envejecimiento del perfil de la población de profesores existentes (Grissmer y Kirby, 1997; Guttman, 2007; Aaronson, 2008; Comisión Europea, 2012) plantea unos retos urgentes. En Inlgaterra, por ejemplo, cerca de la

mitad de los profesores a tiempo completo (un 46 por ciento) son mayores de 40 años, y el 23 por ciento de ellos son mayores de 50 (DfE, 2012). Esta situación es más pronunciada en las escuelas primarias de Alemania, Italia y Suecia, en las que casi la mitad de los profesores a tiempo completo son mayores de 50 (Comisión Europea, 2012).

Los elevados índices de *burnout* de los profesores en sus primeros cinco años de enseñanza (Darling-Hammond, 1997; Ingersoll, 2003a; Kados y Johnson, 2007; Burghes *et al.*, 2009; Shen y Palmer, 2009; OECD, 2005b, 2011) también sigue representando un problema en cuanto a la retención laboral de los profesores. Aunque algunos estudios muestran que, de media, quienes abandonan la profesión de manera temprana son menos eficaces que quienes se quedan –tal y como miden los sistemas de notas en los tests de los alumnos (Henry *et al.*, 2011; Goldhaber *et al.*, 2011; Boyd *et al.*, en prensa)–, otros sugieren que lo más probable es que los profesores con una cualificación más alta y un bagaje universitario más competitivo abandonen pronto el oficio (Lankford *et al.*, 2002; Boyd *et al.*, 2005; Guarino *et al.*, 2006; Feng y Sass, 2011).

Las razones que se hallan tras la decisión de los profesores de abandonar la enseñanza son complejas. Una crítica común atribuía, al menos en parte, el *burnout* de los profesores a la redefinición global de la profesión docente realizada por los diseñadores de políticas desde hace tiempo, orientada por "una cultura de la rendición de cuentas, del rendimiento y la medición" (Luke, 2011: 370; véase también Rots y Aelterman, 2008; Smith y Kovacs, 2011). Luke (2011) se lamenta de que "la normativa, lo ético, lo cultural –temas de gran valor– han ido deslizándose silenciosamente del debate político (Ladwig, 2010), soterrados por un enfoque más centrado en lo medible, lo cuantificable y lo que puede definirse como el coste eficiente de la garantía de cantidad" (2011: 368).

Dentro de esta cultura del rendimiento, la profesión docente se ha alineado cada vez más con la política educativa nacional que tiende a definir el éxito educativo en unos términos relativamente instrumentales (Furlong *et al.*, 2008). Junto a esto, el poder de los cuerpos de regulación gubernamentales para el establecimiento y la adjudicación de estándares ha aumentado, con el tiempo, de forma significativa. Esto se ha complementado con una supervisión más

detallada y burocrática de lo que hacen los profesores en el aula y de cómo lo hacen (Luke, 2011). Tanto si los profesores están de acuerdo como si no lo están con las agendas y estrategias políticas prescritas de forma centralizada, se espera de ellos que las lleven a cabo en sus prácticas cotidianas (Furlong, 2008).

Por tanto, no resulta sorprendente que esta cultura neoliberal altamente prescriptiva y caracterizada por los resultados haya sido criticada por los académicos en tanto que *contribuye a* y es *expresión de* la carencia generalizada de una verdadera confianza en la capacidad profesional de los profesores. Algunos afirman además que dicha disminución de la autonomía ha conducido a elevados niveles de vulnerabilidad y estrés profesional (Hargreaves, 1994; Macdonald, 1999; Kyriacou, 2000; Lasky, 2005; Keltchermans, 2009) y a crecientes niveles de insatisfacción con sus condiciones de trabajo (Helen, 2007; Smethem, 2007).

Aunque este *corpus* de investigaciones nos ha hecho entender mejor los factores que pueden causar que algunos profesores tengan dificultades o abandonen la profesión, desde nuestro punto de vista ofrece una explicación más bien limitada sobre por qué muchos otros profesores que están trabajando ante retos similares, desean, son capaces y están comprometidos con seguir enseñando dando lo mejor de sí mismos.

Lo que tiende a estar ausente de muchas de las investigaciones sobre el estrés de los profesores, el *burnout* y la satisfacción en el trabajo, por ejemplo, es el papel integral que juegan las identidades profesionales, de rol y organizacionales de los profesores, su bienestar y un sentido de la vocación a la hora de hacer que sean capaces de afrontar sus retos diarios en la enseñanza y el aprendizaje; y la parte que juegan los líderes escolares en la mediación con los a veces negativos efectos de las políticas educativas y a través de ello, dar forma e influir en muchos –si no en todos– los profesores en lo tocante a su sentido de la realización en el empleo, su compromiso y eficacia.

Existen fuertes vinculaciones entre unas tasas elevadas de permanencia laboral de los profesores y un apoyo positivo por parte del liderazgo escolar (Ladd, 2009; Boyd *et al.*, 2011). El impacto de un liderazgo fuerte sobre el aprendizaje de los alumnos a través de la construcción de una cultura escolar basada en el apoyo y en la creación de unas condiciones de trabajo favorables para los

profesores también está bien documentado por la bibliografía en torno al desarrollo de los docentes, la mejora de la escuela y la eficacia escolar (Hallinger, 2005; Johnson, 2004; Leithwood *et al*., 2004, 2006b; Gu *et al*., 2008; Day *et al*., 2011; Sammons *et al*., 2011).

Se ha descubierto además, que un fuerte sentido del compañerismo es de importancia crucial para la construcción del capital intelectual, emocional y social en las escuelas, de modo que los profesores, y especialmente aquellos que trabajan en escuelas que prestan sus servicios en comunidades socioeconómicamente desfavorecidas, sean capaces de mantener su integridad y compromiso en tiempos de cambio (Gu y Day 2007; Allensworth *et al*., 2009; Day *et al*., 2011; Holme y Rangel, 2012). Y lo que es más importante, sabemos gracias a la investigación que los alumnos de profesores altamente comprometidos tienen más probabilidades de rendir mejor a nivel académico (Day *et al*., 2007a).

Mientras que ha habido muchos estudios que se han centrado en aspectos externos e internos de la vida y el trabajo de los profesores, de los sistemas escolares, del liderazgo escolar y de las políticas nacionales y sus consecuencias, y nos hemos referido a muchos de ellos en las páginas de este libro, son pocos los que han tratado de brindar una visión holística de lo que constituyen las condiciones y las prácticas de los profesores de calidad y de la enseñanza de calidad. Hemos tratado de empezar a hacerlo aquí. Hemos emprendido la tarea de demostrar que sería mucho más fructífero prestar una mayor atención a los factores que hacen que quienes deciden seguir comprometidos con la enseñanza y el logro de nuestros alumnos sean capaces de hacerlo. Esto es, en esencia, una cuestión ligada a la *calidad de la permanencia laboral* porque, como han afirmado Johnson y sus colegas (2005: 2), la permanencia laboral –física, podríamos decir– de los profesores "por sí misma, no es una meta que merezca la pena":

> No se está haciendo ningún favor a los alumnos cuando un distrito escolar retiene a los profesores sin contemplar su calidad. Poco se podrá lograr (y mucho puede perderse) cuando un distrito tiene éxito a la hora de reducir el abandono de los profesores y algunos de esos profesores son incompetentes, mediocres, no se implican o sufren de *burnout*. Lejos de ello, la meta es el aprendizaje del alumno, y por eso las escuelas deben esforzarse por retener a aquellos profesores que demuestran que tienen las competencias adecuadas y son eficaces en el aula, están comprometidos con el aprendizaje de los alumnos, están listos y son capaces de contribuir a la mejora de su escuela.

SOSTENER LA CALIDAD EN LOS PROFESORES Y EN LAS ESCUELAS

La definición de retención o permanencia laboral de Johnson y sus colegas nos remite a nuestra motivación original para escribir este libro. A lo largo de los años, las evidencias de nuestro trabajo con profesores y escuelas espectaculares a la hora de cambiar los panoramas sociales, culturales y políticos de la educación a nivel nacional e internacional nos ha llevado a creer que, independientemente de la edad, la experiencia, el género o el contexto escolar, los profesores y las escuelas *pueden* cambiar los universos de sus alumnos ¡y que muchos de ellos *lo hacen*! *No son simples supervivientes, sino profesionales comprometidos y competentes y organizaciones que están orgullosas de estar en el centro de una profesión que está encargada de marcar la diferencia en el aprendizaje, la vida y los logros de todos los niños y jóvenes.*

Poseen lo que Hargreaves y Fullan (2012: 3) llaman "capital profesional". Compartimos lo que señala Nieto (2011) al respecto de tales profesores en sus reflexiones: "Mi fe en los profesores es más fuerte que nunca porque he visto cómo los mejores hacen un trabajo increíble en circunstancias a veces durísimas" (2011: 133). Estos son los profesores que suponen un testimonio del significado esencial de la "resiliencia en lo cotidiano", que hemos empleado a lo largo de este libro.

Nuestra definición de la "calidad" de los profesores debe entenderse en el sentido más amplio posible. Va más allá de las preocupaciones tecnocráticas en pro del rendimiento y de los resultados.

En esencia, la aspiración continua por la calidad está regida por el sentido de la vocación en los profesores y el cuidado por sus alumnos. Trata de ese tramo de camino *extra* que los mejores profesores están dispuestos a atravesar para motivar a cada uno de sus alumnos para que aprendan y saquen adelante el mejor rendimiento posible. Está relacionado con su pasión, compromiso y entusiasmo continuo por su propio aprendizaje y desarrollo, que cuenta –y esto es de suma importancia– con el apoyo de su escuela, y que se convierte en un duradero sentido de la eficacia, la esperanza y la creencia en que pueden seguir marcando la diferencia en el aula. Está relacionada con un sentido individual y

colectivo del propósito moral y un compromiso sostenido con sus colegas en el aprendizaje colaborativo y el desarrollo.

Finalmente, la mejora en la calidad de los profesores y la enseñanza debe entenderse dentro de los entornos sociales, culturales y organizacionales de la escuela, que están diseñados, nutridos y a los que dan forma los *arquitectos educativos* que ocupan los despachos de dirección.

Con el paso de los años, los académicos han empleado diferentes prismas conceptuales y metodológicos para analizar las cuestiones sobre la calidad, en las escuelas y en la escolarización. Escogimos el tema de la *resiliencia* porque nos permitía demostrar la importancia de los universos internos y externos de tipo profesional de los profesores, para analizar por qué muchos de ellos siguen estando comprometidos y apasionados con la idea de marcar la diferencia y seguir haciéndolo aun a pesar de la impredecible naturaleza del día a día en la escuela y los múltiples retos físicos, emocionales e intelectuales que están vinculados a ello.

Nuestro análisis de la resiliencia, no pretende evaluar a los profesores. Por el contrario, sabemos la presión a la que están sometidos, cómo algunos de ellos abandonan a mitad de camino por diversas razones y que no todos están o siguen estando apasionados y comprometidos, ni siguen siendo diestros ni resilientes, como les sucede a muchos de los profesores a los que nos hemos referido en este libro.

A través del prisma de la resiliencia, especialmente de la *resiliencia en lo cotidiano* y de la *resiliencia relacional*, hemos tratado de mostrar, a lo largo de este libro, qué es lo que conduce a los profesores y a los líderes escolares a trabajar duro, cómo trabajan, cuán duro es su trabajo, y el impacto que esto tiene en sus alumnos, en sus colegas y en la comunidad escolar.

Finalizamos este libro, a modo de conclusión, con ocho mensajes clave para los educadores.

Ocho mensajes-clave para los educadores

MENSAJE 1

Enseñar, y enseñar bien, *además*, de forma sostenida en el tiempo, requiere "resiliencia en lo cotidiano"

Al reflexionar sobre la trayectoria del profesor, Ayers (2010: 160) concluía que convertirse en profesor es un "asunto que implica la vida":

> Aprender a enseñar requiere tiempo, energía y trabajo duro. Aprender a enseñar bien requiere aún más: una implicación seria y sostenida con la empresa, implicarse en las vidas de los alumnos, una mirada apasionada por el futuro –esto es, hacia la comunidad que ellos heredarán y reinventarán– y por el mundo hacia el que están avanzando.

Como hemos visto, la investigación sobre la resiliencia considera las condiciones adversas y los recurrentes contratiempos como prerrequisitos para la resiliencia, y la define como la capacidad de los individuos para "recuperarse" de dichas circunstancias del entorno, que suponen un reto (por ejemplo Oswald *et al*., 2003; Tait, 2008). Sea como sea, dicha conceptualización de la resiliencia no revela ni refleja las circunstancias y los escenarios inciertos e impredecibles que conforman el rasgo principal de la vida profesional y cotidiana de los profesores. Tales circunstancias son una parte inherente de la naturaleza de la enseñanza y representan un reto intelectual y emocional constante para quienes se esfuerzan por enseñar dando lo mejor de sí cada día en la escuela.

Ser un profesor resiliente, por tanto, significa algo más que "recuperarse" rápidamenre y de forma eficaz de las crisis o de las

dificultades.

Hemos mostrado en este libro que la enseñanza misma siempre tiene lugar dentro de contextos de cambios anticipados e inesperados en las políticas y en los entornos sociales y de trabajo, y va aparejado con las incertidumbres y las vulnerabilidades propias ligadas a la enseñanza en el aula. Durante su vida profesional, la capacidad de los profesores de ser resilientes puede fluctuar, dependiendo de su gestión cognitiva y emocional de los efectos de las diferentes combinaciones de retos en materia de políticas, dimensión sociocultural, del espacio de trabajo y personal. Tales condiciones exigen que, independientemente de las diferencias de grado de los retos y cambios que se presentan, para enseñar dando lo mejor de uno mismo, todo profesor debe tener la capacidad de ser resiliente; y que la empresa que consiste en sostener la calidad de la enseñanza de forma diaria va más allá de la mera supervivencia.

MENSAJE 2

La resiliencia está íntimamente vinculada con el sentido de la identidad y con el compromiso de los profesores

Es obvio que la enseñanza es una "actividad difícil y enormemente compleja" (Olsen, 2008). Goodlad (2004: 112) concluía que:

> Llegar de forma positiva y con la voluntad de apoyar a 27 niños y niñas durante cinco horas o más cada día en el aula de cualquier escuela primaria es un trabajo exigente y agotador. Reaccionar de forma similar cada día en secundaria, durante una media de cuatro a seis clases sucesivas en aulas con 25 estudiantes o más, puede llegar a ser imposible.

La mayoría de los profesores se embarcan en la enseñanza porque quieren marcar la diferencia y muchos de ellos, de hecho, no la abandonan. Nieto (2003) observa que "los profesores que siguen a pesar de todo, saben que la enseñanza es algo más que un empleo" (2003: 128). A lo largo de los años, nuestra experiencia de trabajo con múltiples líderes escolares y profesores comprometidos sigue reafirmándonos en nuestra creencia de que es el compromiso para ser de ayuda y la alegría de ser capaz de marcar la diferencia en las vidas y en los logros de los niños y de

los jóvenes el elemento que les ha mantenido en la profesión.

Como señalamos en la Introducción de este libro, hemos escuchado cómo los alumnos de estos líderes y profesores nos repetían: “Nuestros profesores no están aquí por el dinero. Están aquí porque les importamos”.

MENSAJE 3

Existen íntimas vinculaciones entre la resiliencia y un fuerte sentido del propósito moral

Las escuelas resilientes son lugares en los que profesores y alumnos aspiran a su propio aprendizaje y desarrollo y en los que se comparte, se valora y se incorpora en la vida diaria un claro sentido del propósito moral. La resiliencia sin un propósito moral, sin una voluntad de ser autorreflexivo y de aprender, y sin un apoyo por parte de los compañeros y de la dirección para cambiar y mejorar de forma colectiva y colaborativa, no basta. Para muchos profesores, por tanto, enseñar representa, esencialmente, un compromiso con el desarrollo humano:

> Saber cosas y saber cómo comunicarlas, creando las condiciones para que se produzca el aprendizaje, estar alerta y ser sensible, escanear el aula para captar las oportunidades; todo esto contribuye al crecimiento de otros seres humanos. Dicha meta, este compromiso con el desarrollo humano, sitúa el trabajo del profesor de lleno en el dominio de la ética y la moral (Rose, 2010: 168).

Para muchos profesores y líderes muy trabajadores, éste es quizás el testimonio más potente de su vocación y enseñanza. También es, quizás, su más poderoso incentivo emocional. La investigación muestra que los incentivos económicos y el salario no afectan a la motivación o a la calidad de los profesores (Heneman, 1998; Kelley, 1999; Gamoran, 2012; Yuan *et al*., 2013) porque “los profesores consideran la recepción de un incentivo económico como un reconocimiento de su duro trabajo en vez de como un incentivo para que trabajen todavía con más ahínco” (Marsh *et al*., 2011, citado en Yuan *et al*., 2013: 17). El sentido del propósito moral y el orgullo de ser profesor brinda a los profesores comprometidos un principio rector interno, la fuerza y el optimismo para ayudar a todos los niños a aprender, a crecer y a rendir.

Por tanto, para ser un profesor resiliente no hace falta ser un

héroe extraordinario, aunque los profesores resilentes se esfuerzan para marcar una extraordinaria diferencia en sus aulas todos los días y en multitud de escuelas anónimas.

MENSAJE 4

Los procesos de construcción de la resiliencia de los profesores son relacionales

Hemos tratado de mostrar a lo largo de este libro y a través del prisma de la resiliencia relacional, de qué modo el establecimiento de conexiones tanto con alumnos como con adultos contribuye a producir un capital intelectual, social y emocional colectivo para la realización y el compromiso sostenido de los profesores. Los profesores construyen y desarrollan su sentido de la resiliencia dentro y a través de una red de relaciones de confianza en la escuela. Este modelo relacional de resiliencia sitúa la capacidad del empoderamiento mutuo, del crecimiento y de la importancia del apoyo mutuo en el corazón del proceso de construcción de la resiliencia (Jordan, 2004). Esto hace que seamos capaces de comprender la resiliencia de los profesores de un modo situado y contextual.

Los universos profesionales de los profesores están conformados por "una red de relaciones comunales" (Palmer, 2007: 97). Tres relaciones están en el centro del trabajo y la vida profesional de los profesores: las relaciones profesor-alumno, las relaciones profesor-profesor y las relaciones profesor-director. Y cada una de éstas juega un papel importante en su sentido de la resiliencia. Por ejemplo, las relaciones de confianza entre profesores y alumnos son el latido del compromiso vocacional de los profesores.

La confianza relacional entre estas dos partes señala una confianza mutua en el esfuerzo del otro por enseñar y aprender dando lo mejor de sí mismo. Funciona como una fuente primaria de realización para los profesores a largo plazo; a través de la cual ellos sienten que su duro trabajo tiene compensación y es valorado por las mismas personas cuyo bienestar académico e individual les condujo, en primera instancia, a la enseñanza.

Las conexiones entre colegas también brindan una necesaria

condición intelectual y emocional para el aprendizaje y el desarrollo colectivo y colaborativo. Analizar el proceso de construcción de la resiliencia a través de la lente del compañerismo ha hecho que seamos capaces de reafirmar nuestra observación previa de que la resiliencia no es una cualidad reservada a unos pocos, selectos y "heroicos" profesores. La construcción y el sostén de la resiliencia no es tampoco responsabilidad exclusiva del profesor a nivel individual. Lejos de ello, la construcción de la resiliencia en los profesores debe ser tanto un proceso individual como social dentro de las comunidades escolares que estén regidas por un sentido del propósito moral y en las que la construcción de unas "relaciones que fomenten el desarrollo" y que se basen en el apoyo mutuo (Jordan, 2006: 83) son metas compartidas:

> El apoyo social también se considera un factor vital para la resiliencia; se ha definido como la existencia de una atención a lo emocional, la ayuda instrumental, la información y el reconocimiento. La mayoría de los estudios sobre apoyo social han hecho hincapié en el apoyo unidireccional, el disponer de amor, de ayuda. Una perspectiva relacional señala la importancia de implicarse en una relación en la que todas las personas contribuyen a la misma. El poder del apoyo social va más allá de la mutualidad y de conseguir algo para uno mismo.

Finalmente, la confianza relacional entre profesores y líderes escolares es esencial para el desarrollo de educadores resilientes y para la construcción de escuelas resilientes.

Como ha notado Fullan (2003: 42), la confianza relacional "reduce el sentido de vulnerabilidad cuando el personal asume nuevas tareas" y también "crea un recurso moral para la mejora de la escuela" que influye en la motivación, el compromiso y la permanencia del profesor. Nuestra investigación sobre el impacto de un liderazgo escolar eficaz sobre los resultados del alumnado (Day *et al.*, 2011) descubrió que dicha confianza relacional se construye a través de múltiples acciones estratégicas, que son acumulativas y que están compuestas de múltiples capas. El desarrollo de la confianza relacional está regida por acciones a todos los niveles, pero todas las acciones estratégicas se asientan en la cooperación de otros miembros de la organización.

Comunicar, modelar acciones, asesorar y hacer de mentores, fomentar el desarrollo del personal, compartir la visión de futuro de uno, explicar valores y creencias, hacer visibles y viables las decisiones pedagógicas y curriculares, reestructurar de forma apropiada las estructuras y culturas organizacionales y rediseñar los

roles y funciones; son todas ellas cosas que contribuyen a la buena salud y a la mejora de las escuelas.

MENSAJE 5

La calidad del liderazgo escolar es importante

> Solo cuando los participantes demuestran su compromiso para implicarse en un trabajo y ven que los demás hacen los mismo es cuando puede cimentarse una comunidad profesional genuina y es cuando emerge la confianza relacional. Los directores deben tomar la delantera y desplegar sus acciones llegando a los demás. En algunos casos, el director tendrá que mostrar su confianza en colegas que, al menos en primera instancia, no expresen esa misma confianza en él, y por tanto no sea recíproca. Y también deben estar listos para usar el poder coercitivo para reformar una comunidad escolar disfuncional con una serie de normas profesionales. Es interesante observar que la autoridad rara vez suele tener que volver a invocarse tras haber fijado las normas con firmeza (Fullan, 2003: 64).

La calidad del liderazgo escolar importa a la hora de crear, desarrollar y ampliar el capital intelectual, social y emocional dentro y más allá de los muros de la escuela y brindar unas condiciones relacionales y organizacionales óptimas para el sostén de un sentido de la resiliencia, del compromiso y de la eficacia entre el personal. Las comunidades organizacionales basadas en el apoyo no se generan por azar. Requieren un buen liderazgo. Knoop (2007: 223) afirma que “si tomamos en consideración el presente ritmo del cambio sociocultural, es difícil imaginar una época de la historia en la que en buen liderazgo fuera más importante de lo que es ahora, y un tiempo en el que la falta del mismo fuera más peligrosa que en la actualidad”.

Al revisar la relación existente entre el poder, la rendición de cuentas y la calidad docente, Ingersoll (2012: 98) descubrió que “las escuelas precariamente dirigidas pueden hacer, que los profesores excelentes no sean tan excelentes”. Por extensión, podemos afirmar que las escuelas con una dirección precaria pueden reducir en vez de enriquecer las capacidades de los profesores para desarrollar y sostener su compromiso y resiliencia. Katherine (en el Capítulo 8), es probable que hubiera tenido un ataque de nervios y sufrir un bajón en su forma de percibir su propia eficacia de no ser porque el equipo de dirección y el director en particular le ofrecieron el verdadero apoyo profesional y personal que necesitaba para activar su confianza y sentido de la eficacia.

Comprender la naturaleza de los contextos escolares internos y externos, cómo están mediados por el liderazgo escolar, especialmente por el liderazgo del director, y a través de ello, cómo esa interacción entre contextos puede influir, positiva o negativamente, en el tejido que conforma el día a día de cualquier escuela, es clave para lograr una comprensión en profundidad de los secretos de su éxito (o de su falta de éxito) a lo largo del tiempo.

MENSAJE 6

La capacidad para ser resiliente es una cualidad básica de los líderes escolares exitosos

El trabajo de Henry y Milstein (2006) sobre la resiliencia les ha llevado a concluir que "los profesores, alumnos, padres y personal de apoyo son el tejido del que está hecha la escuela. Los líderes son los tejedores de esa tela de la que están compuestas las iniciativas ligadas a la resiliencia" (Henry y Milstein, 2006: 8).

Hay aún pocas investigaciones que se centren en cómo los directores que no solo median de forma exitosa con los contextos de políticas, sociales y culturales en desarrollo de la educación sino que siguen propiciando el desarrollo del equipo en pro del aprendizaje y el rendimiento de sus alumnos, construyen y sostienen su propia capacidad para ser resilientes.

Para dirigir una escuela exitosa, en el clima de múltiples cambios sociales, en materia de políticas y retos en el que se hallan las escuelas del siglo XXI, requiere un fuerte sentido del propósito moral, de la confianza, de la persistencia, del pensamiento flexible, del compromiso y del progreso académico y del logro de los alumnos, así como una pasión por el bienestar individual, la equidad y la resiliencia. Los líderes son:

> Los gestores de la energía organizacional [resiliencia]… inspiran o desmoralizan a los demás, primero por cómo manejan de forma eficaz su propia energía y después por lo bien o lo mal que gestionan, se enfocan, invierten y renuevan la energía colectiva [resiliencia] de aquellos a quienes dirigen (Loehr y Schwartz, 2003: 5).

Como los profesores resilientes, los líderes resilientes también se rigen por un fuerte sentido del propósito moral. Las necesidades de los alumnos y del desarrollo profesional de los profesores les importan y se centran en ello, y trabajan duro para mejorar el papel

de la escuela en tanto que agente del cambio social.

Leithwood *et al.* (2010) afirman, por ejemplo, que no hay mejor compensación que darle la vuelta a una escuela que esté fracasando porque "se trata, fundamentalmente, de mejorar las opciones de vida y abrir nuevas oportunidades para los jóvenes que aprenden allí" (2010: 258).

MENSAJE 7

La resiliencia en los profesores es esencial, pero no es la única condición para que sean eficaces

Sabemos que lo que hacen los profesores en el aula es el elemento que tiene mayor efecto en la calidad del aprendizaje de los alumnos (Hattie, 2009). También sabemos por nuestro trabajo que los alumnos de los profesores que están comprometidos y son resilientes tienen más posibilidades de obtener unos resultados que alcancen o que superen el nivel esperado.

Esto es así porque, al menos en parte, la resiliencia se puede definir como "lo que emerge en una dinámica o dialéctica entre la persona y la práctica, refleja la evidencia de que la persona está actuando y volviendo a darle forma a circunstancias que suponen un reto en su vida, de modo que esta pueda seguir progresando" (Edwards, 2010).

Eso no significa que todo profesor resiliente sea eficaz. Más bien es probable que se produzca una dialéctica continua entre la persona y las prácticas en las escuelas donde el aprendizaje y el desarrollo profesional de los individuos cuenta con un entorno basado en el apoyo, y donde la construcción de relaciones de confianza entre el personal fomente un sentido colectivo de la eficacia y la resiliencia y, a través de este, se sostenga una mejora continuada.

Sea como sea, no ha sido hasta hace poco que este concepto se ha desarrollado ampliamente fuera de la educación.

Hamel y Välikangas (2003: 2-3), que escriben en el contexto específico de los negocios, describen una verdadera organización resiliente como un espacio de trabajo que está lleno de excitación y afirman que la renovación estratégica, esto es, la "reconstrucción

creativa", "debe ser la consecuencia natural de la resiliencia innata de la organización".

MENSAJE 8

Construir y sostener la capacidad para la resiliencia es algo que va más allá de la responsabilidad individual

Durante años hemos trabajado también con profesores que, a pesar de su duro trabajo, compromiso, propósito moral y dedicación a la educación de sus alumnos, tenían dificultades para mejorar los resultados. Los profesores que sobresalen y que logran que los alumnos sobresalgan tampoco lo hacen tan solo por mérito propio.

Aunque sea claramente la responsabilidad del profesor enseñar dando lo mejor de sí, que sea capaz de hacerlo es también responsabilidad de todos los individuos de la escuela, del distrito escolar y del gobierno nacional, que deben asegurar que esto sea así mediante un liderazgo de alta calidad y la provisión de recursos materiales y de otro tipo. *Los diseñadores de políticas, los formadores de profesores y los directores de escuela deben diseñar los medios para construir y sostener la capacidad de los profesores para ser resilientes.* Una tarea central de todos aquellos que se preocupan por mejorar la calidad y los estándares en las escuelas es, por tanto, no solo tener una mejor comprensión de qué es lo que influye en la resiliencia de los profesores durante el transcurso de su carrera, sino también de los medios para nutrir y sostener la resiliencia necesaria en los contextos en los que estos trabajan.

Promover y cultivar unas culturas saludables del aprendizaje individual y colectivo en las escuelas es esencial a la hora de determinar cómo los profesores se sienten con su trabajo y cómo se piensan a sí mismos en tanto que profesionales. Hasta qué punto sean capaces de llevar a cabo una realización profesional continua y personal en su trabajo, y a través de la misma, sostener su compromiso para enseñar dando lo mejor de sí a lo largo del tiempo, dependerá en amplia medida de las oportunidades de las que dispongan para desarrollar, sostener y renovar sus capacidades para ser resilientes.

Bibliografía*

Aaronson, D. (2008) 'The impact of baby boomer retirements on teacher labor markets', *Chicago Fed Letter*, 254. Recuperado de https://www.chicagofed.org/publications/chicago-fed-letter/2008/september-254

Aboujaoude, E., Koran, L. M., Gamel, N., Large, M. D y Serpe, R. T. (2006) 'Potential markers for problematic internet use: a telephone survey of 2,513 adults' *CNS Spectr. 2006*; 11(10): 750–5.

Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. and Verhaeghe, J. P. (2007) 'The wellbeing of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture', *Educational Studies*, 33(3): 285–97.

Allensworth, E., Ponisciak, S. and Mazzeo, C. (2009) 'The schools teachers leave: Teacher mobility in Chicago Public Schools', Chicago: Consortium on Chicago School Research. Recuperado de http://ccsr.uchicago.edu/sites/default/files/publications/CCSR_Teacher_Mobility.pdf

Alliance for Excellent Education (2004) Tapping the potential: Retaining and developing high quality new teachers (Report). Washington, DC. Recuperado de http://all4ed.org/wp-content/uploads/2007/07/TappingThePotential.pdf

Ambler, T. B. (2012) 'Autobiographical vignettes: a medium for teachers' professional learning through self-study and refl ection', *Teacher Development*, 16(2): 181–97.

Andrews, D. W. (2006) *Inspiring Innovation in Learning and Living*. College of Education and Human Ecology E-News. Columbus, OH: Ohio State University.

Angle, H., Gilbrey, N. and Belcher, M. (2007) *Teachers' workload diary survey*, *March 2007*. London: Office of Manpower Economics, School Teachers' Review Body.

Ansell, N., Barker, J. and Smith, F. (2007) 'UNICEF Child Poverty in Perspective Report: A View from the UK', *Children's Geographies*, 5(3): 325–30.

Aspfors, J. and Bondas, L. (2013) 'Caring about Caring – Newly qualifi ed teachers' experiences of their relationships within the school community', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19 (3): 243–59.

Auguste, B., Kihn, P. y Miller, M. (2010) *Closing the Talent Gap: Attracting and Retaining Top-Third Graduates to Careers in Teaching*. New York: McKinsey and Company.

Australian Education Union (2006) National beginning teacher survey results.

Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M. and Palmer, N. F. (2010) 'Impact of positive psychological capital on employee well-being over time', *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1): 17–28.

Ayers, W. (2010) *To Teach: The Journey of a Teacher* (3rd edn). New York: Teachers College Press.

Baker, D. and LeTendre, G. (2005) *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*. California: Stanford University Press.

Ball, S. (2000) 'Performativities and fabrications in the education economy: towards the

performative society', *Australian Educational Researcher*, 17(3): 1–24.
— (2003) 'The teachers' soul and the terrors of performativity', *Journal of Education Policy*, 18 (2): 215–28.
Bandura, A. (1994) 'Self-effi cacy'. En V. S. Ramachaudran (ed.) *Encyclopedia of human behaviour*, 4. New York: Academic Press, pp. 71–81.
— (1997) Self-efficacy: The Exercise of Control. New York: Freeman. (Trad. esp.: *Auto-eficacia: cómo afrontamos los cambios en la sociedad actual.* Bilbao: Desclée, 1999).
Barbalet, J. (2002) *Emotions and Sociology*. London: Wiley.
Barber, M. and Mourshed, M. (2007) *How the World's Best Performing School Systems Come Out On Top*. New York, NY: McKinsey and Company.
Barth, R. (1976) 'A principal and his school', *The National Elementary Principal*, 56 (November/December): 9–21.
Beard, K. S., Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2010) 'Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a new construct', *Teaching and Teacher Education*, 26: 1136–44.
Beck, U., Giddens, A. and Lash, S. (1994) (eds.) *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press. (Trad. esp.: *Modernización reflexiva: política, tradición y estética en el orden social moderno.* Madrid, Alianza, 1997).
Becker, H. S. (1960) 'Notes on the Concept of Commitment', *American Journal of Sociology*, 66: 32–40.
Beijaard, D. (1995) 'Teachers' Prior Experiences and Actual Perceptions of Professional Identity', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1: 281–94.
— Meijer, P. C. and Verloop, N. (2004) Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, 20(2): 107–28.
Beltman, S., Mansfield, C. and Price, A. (2011) 'Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience', *Educational Research Review*, 6: 185–207.
Benard, B. (1991) *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco: West Ed Regional Educational Laboratory.
— (1995) *Fostering Resilience in Children*, ERIC/EECE Digest, EDO-PS-99.
— (2004) *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: West Ed.
Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor and Francis. (Trad. esp.: *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica.* Madrid: Morata, 1998).
Birkbeck, S. (2011) *Fostering Resilience through School Leadership 2, Beyond Survival: Teachers and Resilience*.
Blackmore, J. (1996) 'Doing "emotional labour" in the education market place: Stories from the fi eld of women', *Management Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 17(3): 337–49.
Borman, G. D. and Dowling, N. M. (2008) 'Teacher attrition and retention: A metaanalytic and narrative review of the research', *Review of Educational Research*, 78: 367–409.
Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A. and Powers, J. D. (2007) 'Assessing the Functioning of Schools as Learning Organizations', *Children and Schools*, 29(4): 199–207.
Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2005) 'Explaining the short careers of high-achieving teachers in schools with low-performing students', *American Economic Review*, 95: 166–71.
— Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. and Wycoff, J. H. (2008) Who Leaves? *Teacher Attrition and Student Achievement*. NBER Working Paper No. W14022.
Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M. and Wyckoff, J. 'The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications-to-transfer to uncover preferences of teachers and schools', *Journal of Policy Analysis and Management*.
Bracey, G. W. (2009) *Education hell: Rhetoric vs. reality*. Alexandria, VA: Educational

Research Service.
Braun, A., Maguire, M. and Ball, S. J. (2010) 'Policy enactments in UK secondary schools: examining policy, practice and school positioning', *Journal of Education Policy*, 25(4): 547–60.
Bridges, S. J. (1992) *Working in tomorrow's schools: Effects on primary teachers*. Canterbury: Education Department, University of Canterbury.
— and Searle, A. (2011) Changing workloads of primary school teachers: 'I seem to live on the edge of chaos', *School Leadership and Management*, 31(5): 413–33.
Brunetti, G. (2006) 'Resilience under fire: Perspectives on the work of experienced, inner city high school teachers in the United States', *Teaching and Teacher Education*, 22: 812–25.
Bryk, A. and Schneider, B. (2002) Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. New York, NY: Russell Sage Foundation.
— Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. and Easton, J. (2010) *Organizing Schools for Improvement: Lessons from Chicago*. Chicago: University of Chicago Press.
Bubb, S. and Earley, P (2006) 'Induction rights and wrongs: the "educational vandalism" of new teachers' professional development', *Journal of In-service Education*, 32(1), March 2006: 5–12.
Bullough, R. V. Jnr. (2005) 'Teacher vulnerability and teachability: A case study of a mentor and two interns', *Teacher Education Quarterly*, 32(2): 23–40.
— and Hall-Keynon, K. M. (2011a) 'On Teacher Hope, Sense of Calling and Commitment to Teaching', *Teacher Education Quarterly*, 39(2): 127–40.
— (2011b) 'The call to teach and teacher hopefulness', Teacher *Development*, 15(2): 127–40.
Bullough, R. V. Jnr., Knowles, J. G. and Crow, N. A. (1991) *Emerging as a Teacher*. London: Routledge.
Burghes, D., Howson, J., Marenbon, J., O'Leary, J. and Woodhead, C. (2009) *Teachers Matter: Recruitment, Employment and Retention at Home and Abroad*. London: Politeia.
Burke, P. J. and Stets, J. E. (2009) *Identity Theory*. Oxford: Oxford University Press.
Cable, D. M. and Edwards, J. R. (2004) 'Complementary and supplementary fit: a theoretical and empirical integration', *Journal of Applied Psychology*, 89: 822–34.
Caprara, G. V., Barbarenelli, C., Steca, P. and Malone, P. S. (2006) 'Teachers' selfeffi cacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level', *Journal of School Psychology*, 44: 473–90.
Carver, C. S. and Scheier, M. F. (2002) 'Optimism'. En C. R. Snyder and S. J. López (eds.), *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
Caspersen, J. (2013) *Professionalism Among Novice Teachers: How They Think, Act, Cope and Perceive Knowledge*. Phd thesis, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences.
Castells, M. (1997) *The Power of Identity, The Information Age: Economy, Society and Culture Vol. II*. Cambridge, MA and Oxford, UK: Blackwell.
Castro, A., Kelly, J. and Shih, M. (2010) 'Resilience strategies for new teachers in high-needs areas', *Teaching and Teacher Education*, 26: 622–29.
Changying, W. (2007) 'Analysis of Teacher Attrition', *Chinese Education and Society*, 40(5): 6–10.
Chevalier, A. and Dolton, P. (2004) 'Teacher shortage: Another impending crisis?', *CentrePiece*, Winter, 15–21.
Cicchetti, D. (1993) 'Developmental psychopathology: Reactions, reflections, projections', *Developmental Review*, 13: 471–502.
— and Garmezy, N. (eds.) (1993) 'Milestones in the development of resilience [Special issue]', *Development and Psychopathology*, 5(4): 497–774.

— and Valentino, K. (2006) 'An ecological–transactional perspective on child maltreatment: Failure of the average expectable environment and its influence on child development. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed.). New York: Wiley, pp. 129–201.

Cohen, R. M. (2009) 'What it takes to stick it out: Two veteran inner-city teachers after 25 years', *Teachers and teaching*, 15(4): 471–91.

Cohen, S., Doyle, W. J., Turner, R. B., Alper, C. M. and Skoner, D. P. (2003) 'Emotional style and susceptibility to the common cold', *Psychosomatic Medicine*, 65: 652–7.

Collinson, V. (2008) 'Leading by Learning: new directions in the twenty-fi rst century', *Journal of Educational Administration*, 46(4): 443–60.

— and Cook, T. F. (2007) *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching in School Systems*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Craig, C. (2007) *The potential dangers of a systematic, explicit approach to teaching social and emotional skills* (SEAL). Glasgow: Centre for Confidence and Wellbeing.

Crawford, M. (2009) 'Emotional coherence in primary school headship', *Educational Management Administration and Leadership*, 35(4): 521–34.

Csikszenthmihalyi, M. (1996) *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York, NY: Harper Collins.

Curtis, W. J. and Cicchetti, D. (2003) 'Moving research on resilience into the 21st century: Theoretical and methodological considerations in examining the biological contributors to resilience', *Development and Psychopathology*, 15: 773–810.

Damasio, A. (2004) Looking for Spinoza: Joy, Sorrow and the Feeling Brain. London: Vintage. (Trad. esp.: *En busca de Spinoza. Neurología de la emoción y los sentimientos.* Barcelona: Crítica, 2005).

Darling-Hammond, L. (1997) *Doing What Matters Most: Investing in Quality Teaching*. New York: National Commission on Teaching and America's Future.

— (2005) 'Policy and change: Getting beyond bureaucracy'. En A. Hargreaves (ed.), *Extending Educational Change: International Handbook of Educational Change*. Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 362–87.

Davidson, R. J. (2012) 'The neurobiology of compassion'. En C. K. Germer y R. D. Siegel (eds.), *Wisdom and Compassion in Psychotherapy: Deepening Mindfulness in Clinical Practice* (Chapter 8). New York, NY: Guilford Press.

— and Begley, S. (2012) *The emotional life of your brain: How its unique patterns affect the way you think, feel, and live – and how you can change them*. New York, NY: Hudson Street Press. (Trad. esp.: *El perfil emocional de tu cerebro. Claves para modificar nuestras actitudes y reacciones.* Barcelona: Destino, 2012).

Day, C. (1999) *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*, Hong Kong: Falmer Press. (Trad. esp.: *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado.* Madrid: Narcea. 2005).

— (2004) *A passion for Teaching*. London: Routledge Falmer. (Trad. esp.: *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.* Madrid: Narcea, 5ª ed., 2014).

— (ed.) (2011) *International Handbook of Teacher and School Development*. London: Routledge.

Day, C. and Sachs, J. (2004a) *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Berkshire: Open University Press.

— (2004b) 'Professionalism, performativity and empowerment discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development'. En C. Day and J. Sachs (eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers*. Maidenhead: Open University Press.

Day C. and Leithwood, K. (eds.) (2007) *Successful Principal Leadership in Times of Change: An International Perspective*. Dordrecht: Springer.

Day, C. and Johansson, O. (2008) 'Leadership with a difference in Schools Serving Disadvantaged Communities: Arenas for Success'. En K. Tirri, (ed.), *Educating Moral Sensibilities in Urban Schools*. Rotterdam, Netherlands: SENSE Publishers.

Day, C. and Kington, A. (2008) 'Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching', *Pedagogy, Culture and Society*, 16(1): 7–24.

Day, C. and Gu, Q. (2009) 'Teacher Emotions: Well Being and Effectiveness'. En M. Zembylas and P. Schutz (eds.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 15–31.

— (2010) *The New Lives of Teachers*. Abingdon, Oxon: Routledge. (Trad. esp.: *Profesores. Vidas nuevas, verdades antiguas. Una influencia decisiva en la vida de los alumnos*. Madrid: Narcea, 2012).

Day. C. y Lee, J. C. H. (2011) *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*. London: Springer.

Day, C. y Gurr, D. (2013) *Leading Schools Successfully: Stories from the Field*. London: Routledge.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. and Beresford, J. (2000) *Leading Schools in Times of Change*. Buckingham: Open University Press.

Day, C., Harris, A. and Hadfield, M. (2001) 'Challenging the orthodoxy of effective school leadership', *International Journal of Leadership in Education*, 4(1): 39–56.

Day, C., Harris, A. and Parsons, C. (2001) *Improving Leadership: Critical Reflections on the Leadership Programme for Serving Headteachers: Room for Improvement*? British Educational Research Association Conference.

Day, C., Elliot, B. and Kington, A. (2005) 'Reforms, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment', *Teaching and Teacher Education*, 21: 563–77.

Day, C., Kington, A. and Gu, Q. (2005) 'The role of identity in variations in teachers' work, lives and effectiveness'. Paper presented at ESRC Teaching and Learning Research Programme: Thematic Seminar Series, 15 March 2005.

Day, C., Kington, A., Stobart, G. and Sammons, P. (2006) 'The Personal and Professional Selves of Teachers: stable and unstable identities', *British Educational Research Journal*, 32(4): 601–16.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. and Gu, Q. (2007a) *Teachers Matter: Connecting Lives, Work and Effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.

Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Penlington, C., Mehta, P. and Kington, A. (2007b) *The Impact of Leadership on Pupil Outcomes: Interim Report*, DSCF Research Report RR018. Nottingham: Department of Children, Families and Schools/National College of School Leadership.

Day, C., Edwards, A., Griffi ths, A. and Gu, Q. (2011a) *Beyond Survival: Teachers and Resilience*. Key messages from ESRC-funded Seminar series.

Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q. and Brown, E., Ahtaridou, E. (2011b) *School Leadership and Student Outcomes: Building and Sustaining Success*. Maidenhead: Open University Press.

Deal, T. E. and Peterson, K. D. (2009) *Shaping School Culture*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Denzin, N. (1984) *On Understanding Emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.

DfE (2012) School Workforce in England: November, 2011. Recuperado de https://www.gov.uk/government/statistics/school-workforce-in-england-november-2011

— (2012) *Statistical First Release: School Workforce in England: November 2011*. London: Department for Education, 25 April 2012.

DfES (Department for Education and Skills) (2005) *Primary national strategy. Excellence and enjoyment: Social and emotional aspects of learning*. London: DfES. (DfES ref: 1378_2005 G)

Dinham, S. and Scott, C. (2000) 'Moving into the third, outer domain of teacher

satisfaction', *Journal of Educational Administration*, 38(4): 379–96.
— (2002) 'Pressure points: School executive and educational change', *Journal of Educational Enquiry*, 3(2): 35–52.
Dixon, J. (2001) 'Contact and boundaries: "locating" the social psychology of intergroup relations', *Theory and Psychology*, 11: 587–608.
Dokoupil, T., *The Sunday Times*, News Review, 15 July 2012, p. 2.
Ecclestone, K. and Lewis, L. (2014) 'Interventions for Resilience in Educational Settings: Challenging Policy Discourses of Risk and Vulnerability', *Journal of Educational Policy*, 29 (1).
Edwards, A. (2007) 'Relational agency in professional practice: A CHAT analysis', *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 1: 1–17.
— (2010) *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise*. Dordrecht: Springer.
Edwards, E. A. (2003) *Retention and Motivation of Veteran Teachers: Implications for Schools*. Unpublished dissertation presented to the Faculty of the Department of Educational Leadership and Policy Analysis, East Tennessee State University.
Eilam, B. (2009) 'Learning to teach: Enhancing pre-service teachers' awareness of the complexity of teaching-learning processes', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1): 87–107.
Eisenhart, M. (2001) 'Educational ethnography past, present and future: Ideas to think with', *Educational Researcher*, 30(8): 16–27.
Emmet, D. (1958) *Function, Purpose, and Powers*. London: MacMillan.
Engh, A. E., Beehner, J. C., Bergman, T. J., Whitten, P. L., Hoffmeier, R. R., Seyfarth, R. M. y Cheney, D. L. (2006) 'Behavioural and hormonal responses to predation in female chacma baboons (Papio hamadryas ursinus)', *Proceedings of the Royal Society of London*, Series B, 273: 707–12.
Eraut, M., Maillardet, F., Miller, C., Steadman, S., Ali, A., Blackman, C. and Furner, J. (2004) 'Learning in the professional workplace: Relationships between learning factors and contextual factors', AERA Conference Paper, San Diego, 12 April.
Eraut, M., Steadman, S., Maillardet, F., Miller, C., Ali, A., Blackman, C., Furner, J. y Caballero, C. (2007) 'Early career learning at work: Insights into professional development during the first job', *Teaching and Learning Research Briefing*, 25. Recuperado de www.tlrp.org/pub/documents/Eraut%20RB%2025%20 FINAL.pdf
ETUCE (2011) *Teachers' Work-related Stress: Assessing, Comparing and Evaluating the Impact of Psychosocial Hazards on Teachers at their Workplace*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
European Commission (2012) *Key Data on Education in Europe 2012*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
Feng, L. and Sass, T. (2011) 'Teacher quality and teacher mobility', National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education, Research Working Paper 57.
Field, J. (2008) *Social Capital*. London and New York: Routledge.
Fielding, M. (2000) 'Community, philosophy and education policy: Against effectiveness ideology and the immiseration of contemporary schooling', *Journal of Education Policy*, 15(4): 397–415.
Flintham, A. J. (2003a) *Reservoirs of Hope: Spiritual and Moral Leadership in Headteachers*. Nottingham: National College for School Leadership.
— (2003b) *When Reservoirs Run Dry: Why Some Headteachers Leave Headship Early*. Full Practitioner Enquiry Report. Nottingham: National College for School Leadership.
Flores, M. A. (2004) 'The impact of school culture and leadership on new teachers' learning in the workplace', *International Journal of Leadership in Education*, 7(4): 297–318.
— and Day, C. (2006) 'Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study', *Teaching and Teacher Education*, 22: 219–32.

Foresight Mental Capital and Wellbeing Project (2008) *Final Project Report*. London: The Government Office for Science.

Fredrickson, B. L. (2001) 'The role of positive emotions in positive psychology: the broaden-and-build theory of positive emotions', *American Psychologist*, 56(3): 218–26.

— (2004) 'The broaden-and-build theory of positive emotions', *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359: 1367–77.

Fried, R. (2001) *The Passionate Teacher: A Practical Guide*. Boston: Beacon Press.

Frijda, N. H. (2000) 'The psychologists' point of view'. En M. Lewis y J. M. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions* (2nd edn). New York/London: The Guilford Press, pp. 59–74.

Fullan, M. (1999) *Change Forces: The Sequel*. Philadelphia, PA: Falmer Press (Trad. esp.: *Las fuerzas del cambio*. Madrid: Akal, 2007).

— (2003) *The Moral Imperatives of School Leadership*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Fuller, F. and Brown, O. (1975) 'Becoming a teacher'. En K. Ryan (ed.), *Teacher Education: Seventy-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Furlong, J. (2008) 'Making teaching a 21st-century profession: Tony Blair's big prize', *Oxford Review of Education*, 34(6): 727–39.

— McNamara, O., Campbell, A., Howson, J. and Lewis, S. (2008) 'Partnership, policy and politics: initial teacher education in England under New Labour'. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*: 'Research and Policy in Teacher Education: International Perspectives', 14(4): 307–18.

Furu, E. M. (2007) 'Emotional aspects of action learning'. En E. M. Furu, T. Lud y T. Tiller (eds.), *Action Research. A Nordic Perspective*. HoyskoleForlaget: Norwegian Academic Press, pp. 185–202.

Gamoran, A. (2012) 'Improving teacher quality'. En S. Kelly (ed.), *Assessing Teacher Quality: Understanding Teacher Effects on Instruction and Achievement*. New York, NY: Teachers College Press, pp. 201–14.

Glaser-Zikuda, M. and Fuss, S. (2008) 'Impact of Teacher Competencies on Student Emotions: A Multi-Method Approach', *International Journal of Educational Research*, 47(2): 136–47.

Glasser, W. (1965) *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row.

Goddard, R. (2002) 'Collective efficacy and school organisation: A multilevel analysis of teacher infl uence in schools', *Theory and Research in Educational Administration*, 1: 169–84.

— Hoy, W. K. and Hoy, A. W. (2004) 'Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions', *Educational Researcher*, 33(3): 1–13.

Goldhaber, D. y Hansen, M. (2009) 'National board certification and teachers' career paths: Does NBPTS certification influence how long teachers remain in the profession and where they teach?', *Education Finance and Policy*, 4(3): 229–62.

Goldhaber, D., Gross, B. y Player, D. (2011) 'Teacher career paths, teacher quality and persistence in the classroom: Are public schools keeping their best?', *Journal of Policy Analysis and Management*, 30(1): 57–87.

Goleman, D. (1995) *Emotional Intelligence*. New York: Bantam. (Trad. esp.: *Inteligencia emocional.* Barcelona: Kairós, 2010).

— (2006) *Social Intelligence*: *The New Science of Human Relationships*. New York, NY: Bantam Dell. (Trad. esp.: *Inteligencia social. La nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós, 8.ª ed., 2014).

Gonzalez, N., Moll, L. C. y Amanti, C. (2005) *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. London: Routledge.

Goodlad, J. (2004) *A Place Called School*. New York, NY: McGraw-Hill.

Goodwin, R. (2005) 'Why I Study Relationships and Culture', *The Psychologist*, 18(10):

614–15.
Gordon, K. A. (1995) 'The self-concept and motivational patterns of resilient African American high school students', *Journal of Black Psychology*, 21: 239–55.
— Longo, M. y Trickett, M. (2000) 'Fostering Resilience in Children', *The Ohio State University Bulletin*, 875–99. Recuperado de http://ohioline.osu.edu/b875.
Gore, S. and Eckenrode, J. (1994) 'Context and process in research on risk and resilience'. En R. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy and M. Rutter (eds.) *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents: Process, Mechanisms and Interventions*. New York: Cambridge University Press, pp. 19–63.
Gorman, C. (2005, January 17) 'The importance of resilience', *Time*, 165(3): A52-A55.
Gray, J. (2012) 'Wellbeing Matters Too', *Research Intelligence*, 117: Spring, 2012: 30.
— Galton, M., McLaughlin, C.; Clarke, B. and Symonds, J. (2011) *The Supportive School: Wellbeing and the Young Adolescent*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
Greenberg, M. (2006) 'Promoting resilience in children and youth: Preventive interventions and their interface with neuroscience', *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094: 139–50.
Grissmer, D. and Kirby, S. N. (1997) 'Teacher turnover and teacher quality', *Teachers College Record*, 99(1): 57–61.
Grissom, J. A. (2011) 'Can good principals keep teachers in disadvantaged schools? Linking principal effectiveness to teacher satisfaction and turnover in hard-to-staff environments', *Teachers College Record*, 113(11): 2552–85.
Grubb, N. W. (2007) 'The elusiveness of educational equity: From revenues to resources to results'. En: S. H. Fuhrman, D. K. Cohen and F. Mosher (eds.), *The State of Education Policy Research*. New York, NY: Routledge.
Gu, Q. (2014) 'The role of resilience in teachers' career long commitment and effectiveness', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(5): 502-529.
Gu, Q. and Day, C. (2007) 'Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness', *Teaching and Teacher Education*, 23: 1302–16.
— (2013) 'Challenges to teacher resilience: Conditions count', *British Educational Research Journal*, 39(1): 22–44.
— (forthcoming) 'Understanding teacher resilience in times of change', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
Gu, Q. and Li, Q. (2013) 'Sustaining resilience in times of change: stories from Chinese teachers', Special Issue of *Asia-Pacifi c Journal of Teacher Education*, 41(3): 288–303.
Gu, Q. and Johansson, O. (2014) 'Sustaining school performance: school contexts matter', *International Journal of Leadership in Education*. DOI. Recuperado de http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603124.2012.732242-:12835;.VNzW3OaG-OM
Gu, Q., Sammons, P. and Mehta, P. (2008) 'Leadership characteristics and practices in schools with different effectiveness and improvement profi les', *School Leadership and Management*, 28(1): 43–63.
Guardian, Saturday 16 June, 2007, Work, p. 3.
Guarino, C. M., Santibanez, L. and Daley, G. A. (2006) 'Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature', *Review of Educational Research*, 76(2): 173–208.
Guttman, C. (2001) 'A hard sell for teaching'. *The Courier UNESCO*, October.
Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. and Ahola, K. (2008) 'The Job Demands-Resources model: A three year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement', *Work and Stress*, 22: 224–41.
Hall, D. T. (1996) 'Long live the career'. En D. T. Hall and Associates (eds.) *The Career is Dead – Long Live the Career*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Hallinger, P. (2005) 'Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that

refuses to fade away', *Leadership and Policy in Schools*, 4(3): 1–20.
Hamel, G. and Välikangas, L. (2003) 'The quest for resilience', *Harvard Business Review*, September: 1–13.
Hamon, H. and Rotman, P. (1984) *Tant qu'il y aura des profs*. Paris: Editions du Seuil.
Hansen, D. T. (1995) *The Call to Teach*. New York: Teachers College Press.
Hanushek, E. A. (1992) 'The trade-off between child quantity and quality', *Journal of Political Economy*, 100(1) (February): 84–117.
Hargreaves, A. (1994) *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. London: Cassell.
— (1998) 'The emotional practice of teaching', *Teaching and Teacher Education*, 14(8): 835–54.
— (2000) 'Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students', *Teaching and Teacher Education*, 16: 811–26.
— (2011) 'System redesign for system capacity building', *Journal of Educational Administration*, 49(6): 685–700.
Hargreaves, A. and Fullan, M. (1999) 'Mentoring in the new millennium', *Professionally Speaking*, December 1999, pp. 19–23.
Hargreaves, A. and Fink, D. (2006) *Sustainable Leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass. (Trad. esp.: *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores.* Madrid: Morata, 2008).
Hargreaves, A. and Fullan, M. (2012) *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York, NY: Teachers College Press. (Trad. esp.: *Capital profesional*. Madrid: Morata, 2014).
Harré, R. and Van Langenhove, L. (eds.) (1999) *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Malden: Blackwell.
Harris, P. L. (2005) 'Conversation, pretense, and theory of mind'. En J. W. Astington and J. A. Baird (eds.), *Why Language Matters for Theory of Mind*. New York: Oxford University Press, pp. 70–83.
Hastings, R. P. and Bham, M. S. (2003) 'The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout', *School Psychology International*, 24: 115–27.
Hattie, J. (2009) *Visible Learning: Synthesis of over 800 Meta-analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
Heck, R. H. and Hallinger, P. (2005) 'The study of educational leadership and management: Where does the fi eld stand today?', *Educational Management Administration and Leadership*, 33(2): 229–44.
— (2009) 'Assessing the contribution of principal and teacher leadership to school improvement', *American Educational Research Journal*, 46: 659–89.
Helen, G. (2007) 'Remodelling the school workforce in England: A study in tyranny', *Journal for Critical Education Policy Studies*, 5. Recuperado de http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/05-1-03.pdf
Henderson, N. and Milstein, M. (2003). *Resiliency in Schools: Making it Happen for Students and Educators*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
Heneman, H. G. (1998) 'Assessment of the motivational reactions of teachers to a school-based performance award programme', *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12: 43–59.
Henry, D. A. and Milstein, M. (2006) 'Building leadership capacity through resiliency', Paper presented at the Commonwealth Council for Educational Administration and Management, Lefcosia, Cyprus.
Henry, G. T., Bastian, K. C. and Fortner, C. K. (2011) 'Stayers and leavers: early career teacher effectivness and attrition', *Educational Researcher*, 40(6): 271–80.
Herzberg, F. (1966) *Work and the Nature of Man*. Cleveland, OH: World Publishing Company.

Higgins, G. O. (1994) *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco: Jossey-Bass.

Hobson, A. y Ashby, P. (2010) 'Scaffolding or reality aftershock: second year teachers' experiences of post-induction support', draft paper, University of Nottingham.

Hochschild, A. (1983) *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley: University of California Press. (Trad. esp.: *La mercantilización de la vida íntima. Apuntes de la casa y el trabajo.* Madrid: Katz, 2008).

Holme, J. y Rangel, V. (2012) 'Putting school reform in its place: Social geography, organizational social capital, and school performance', *American Educational Research Journal*, 49(2): 257–83.

Hong, J. (2010) 'Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession', *Teaching and Teacher Education*, 26(8): 1530–43.

— (2012) 'Why do some beginning teachers leave the school, and others stay? Understanding teacher resilience through psychological lenses', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(4): 417–40.

Hopkins, D. (2008) 'Realising the potential of system leadership'. En B. Pont, D. Nusche and D. Hopkins (eds.), *Improving School Leadership Volume 2: Case Studies on System Leadership*. Recuperado de http://www.oecd.org/edu/school/44375122.pdf

— (2009) *The Emergency of System Leadership. A report*. Nottingham: National College for School Leadership.

Howard, S., Dryden, J. y Johnson, B. (1999) 'Childhood resilience: review and critique of literature', *Oxford Review of Education*, 25(3): 307–23.

Hoy, W. K. and Tschannen-Moran, M. (1999) 'Five faces of trust: An empirical confi rmation in urban elementary schools', *Journal of School Leadership*, 9(4): 184–208.

Hoy, W. K. and Sweetland, S. (2001) 'Designing better schools: The meaning and measure of enabling school structures', *Educational Administration Quarterly*, 39(3): 296–321.

Hoy, W. K. and Miskel, C. G. (2005) *Educational Administration: Theory, Research and Practice* (7th edn). New York: McGraw Hill.

HSE (Health and Safety Executive) (2000) *The Scale of Occupational Stress: A Further Analysis of the Impact of Demographic Factors and Type of Job*. Recuperado de http://www.hse.gov.uk/research/crr_pdf/2000/crr00311.pdf

Huberman, M. (1989) 'The professional life cycle of teachers', *Teachers College Record*, 91(1), Fall, 31–57.

— (1993) *The Lives of Teachers*. London: Cassell.

Huisman, S., Singer, N. R. and Catapano, S. (2010) 'Resiliency to success: supporting novice urban teachers', *Teacher Development*, 14(4): 483–99.

Huxham, C. and Vangen, S. (2005) *Managing to Collaborate: The Theory and Practice of Collaborative Advantage*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Ingersoll, R. M. (2001) 'Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis', *American Educational Research Journal*, 38(3): 499–534.

— (2003a) 'Is there really a teacher shortage?' Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania. Recuperado de https://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Shortage-RI-09-2003.pdf

— (2003b) *Who Controls Teachers' Work*? Cambridge, MA: Harvard University Press.

— (2012) 'Power, accountability and the teacher quality problem'. En S. Kelly (ed.) *Assessing Teacher Quality: Understanding Teacher Effects on instruction and Achievement*. New York: Teachers College Press, pp. 97–109.

Ingersoll, R. M. and Smith, T. M. (2003) 'The wrong solution to teacher shortages', *Educational Leadership*, 60(8): 30–3.

Ingersoll, R. and Perda, D. (2011) 'How high is teacher turnover and is it a problem?' Philadelphia: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.

Isen, A. M. (1990) 'The influence of positive and negative affect on cognitive organization:

some implications for development'. En N. Stein, B. Leventhal and T. Trabasso (eds.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 75–94.

Isenberger, L. and Zembylas, M. (2006) 'The emotional labour of caring in teaching', *Teaching and Teacher Education*, 22(1): 120–34.

Jesus, S. N. and Lens, W. (2005) 'An integrated model for the study of teacher motivation', *Applied Psychology: An International Review*, 54(1): 119–34.

Johnson, B. and Down, B. (2012) 'Reconceptualising early career teacher resilience: A critical alternative'. Paper presented at the Annual European Conference on Education, Vienna.

Johnson, B., Howard, S. and Oswald, M. (1999) 'Quantifying and prioritising resilience-promoting factors: teachers' views'. Paper presented at the Australian Association for Research in Education and New Zealand Association for Research in Education conference, Melbourne, 29 November–2 December.

Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J. and Hunter, J. (2010) 'Conditions that support early career teacher resilience'. Paper presented at the Annual Conference of the Australian Teacher Education, Townsville.

— (2012) *Early Career Teachers: Stories of Resilience. Report from an ARC Linkage Project (2008–2012): 'Addressing the Teacher Exodus: Enhancing Early Career Teacher Resilience and Retention in Changing Times*'. Adelaide, South Australia: University of South Australia.

Johnson, N. (2003) *Perspectives on Education. Working in Teams*. Melbourne: Department of Education and Training.

Johnson, S. M. (2004) *Finders and Keepers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

— Berg, J. H. and Donaldson, M. L. (2005a) *A Review of the Literature on Teacher Retention*. Cambridge, MA: Harvard Graduate School of Education.

Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. and Millet, C. (2005b) 'The experience of work-related stress across occupations', *Journal of Managerial Psychology*, 20(2): 178-87.

Jones, N. (2002) 'The Tandem Project: inspiring the teacher – South West regional pilot programme 2001', *Education Review*, 15: 29–34.

Jordan, J. (1992) 'Relational resilience'. Paper presented on 1 April 1992 as part of the Stone Centre Colloquium Series.

— (2004) 'Relational resilience'. En J. Jordan and M. Walker (eds.) *The Complexity of Connection: Writings from the Stone Center's Jean Baker Miller Training Institute*. New York: Guildford Press, pp. 28–46.

— (2006) 'Relational resilience in girls'. En S. Goldstein and R. B. Brooks (eds.) *Handbook of Resilience in Children*. New York, NY: Springer.

— (2010) *Relational-cultural Therapy*. Washington, DC: American Psychological Association.

— (2012) 'Relational resilience in girls'. En S. Goldstein and R. B. Brooks (eds.) *Handbook of Resilience in Children*. New York, NY: Springer, pp. 73–86.

Kanter, R. M. (1972) *Commitment and Community: Communes and Utopias in Sociological Perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Karasek, R. A. (1979) 'Job demands, job decision latitude, and mental strain: implications for job redesign', *Administrative Science Quarterly*, 24(2): 285–308.

Karasek, R. and Theorell, T. (1990) *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. New York: Basic Books.

Kelchtermans, G. (1993) Getting the stories, understanding the lives: From careers stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9 (5/6): 443–456.

— (2005) 'Teachers' emotions in educational reforms: self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy', *Teaching and Teacher Education*, 21: 995–

1006.
— (2009) 'Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerabilty and refl ection', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2): 257–72.
— (2010) 'Narratives and biography in teacher education'. En P. Penelope, B. Eva and M. Barry (eds.), *International Encyclopedia of Education*. Oxford: Elsevier, pp. 610–14.
Kelchtermans, G. and Ballet, K. (2002) 'The micropolitics of teacher induction: A narrative biographical study on teacher socialisation', *Teaching and Teacher Education*, 18: 105–20.
Kelley, C. (1999) 'The motivational impact of school-based performance awards', *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 12: 309–26.
Kennedy, A. (2005) 'Models of continuing professional development: a framework for analysis', *Journal of Inservice Education*, 31(2): 221–7.
Kennedy, M. M. (2008) 'Sorting out Teacher Quality', *Phi Delta Kappa International Inc*, 90(01), Sept 2008: 60.
— (2010) 'Attribution Error and the Quest for Teacher Quality', *Educational Researcher*, 39(8): 591–8.
King, B. and Newman, F. (2001) 'Building school capacity through professional development: conceptual and empirical considerations', *International Journal of Educational Management*, 15(2): 86–94.
Kirk, J. and Wall, C. (2010) 'Resilience and loss in work identities: a narrative analysis of some retired teachers' work-life histories', *British Educational Research Journal*, 36(4): 627–41.
Kitching, K., Morgan, M. and O'Leary, M. (2009) 'It's the little things: Exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(1): 43–58.
Klassen, R. M. and Anderson, C. J. K. (2009) 'How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007', *British Educational Research Journal*, 35(5): 745–59.
Klassen, R., Usher, E. and Bong, M. (2010) 'Teachers' collective effi cacy, job satisfaction, and job stress in cross-cultural context', *The Journal of Experimental Education*, 78: 464–86.
Knoop, H. H. (2007) 'Control and responsibility'. En H. Gardener (ed.) *Responsibility at Work*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Kyriacou, C. (2000) *Stress Busting for Teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd. (Trad. esp.: *Antiestrés para profesores.* Barcelona: Octaedro, 2003).
Ladd, H. (2009) 'Teachers' perceptions of their working conditions: How predictive of policy-relevant outcomes', National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education, *Research Working Paper* 33. Washington, DC: Calder.
Ladwig, J. G. (2010) 'Beyond academic outcomes', *Review of Research in Education*, 34: 113–41.
Lankford, M., Loeb, S. and Wyckoff, J. (2002) 'Teacher sorting and the plight of urban schools: a descriptive analysis', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 13(3): 256–68.
Lasky, S. (2003) 'Teacher professional vulnerability in a context of standards based reforms'. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
— (2005) 'A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform', *Teaching and Teacher Education*, 21: 899–916.
Lazarus, R. S. (1991) *Emotion and Adaptation*. New York: Oxford University Press.
Leana, C. (2011) 'The Missing Link in School Reform', *Stanford Social Innovation Review*, Fall. Leland Stanford Jr. University. Recuperado de http://www.ssireview.org/articles/

entry/the_missing_link_in_school_reform
Leitch, R. (2010) 'Masks as self study. Challenging and sustaining teachers' personal and professional personae in early–mid career life phases', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(3): 329–52.
Leithwood, K. (2012) *The Ontario Leadership Framework with a Discussion of the Research Foundations*, March, 2012. Ontario, Canada: The Institute of Educational Leadership.
Leithwood, K. and Jantzi, D. (2008) 'Linking leadership to student learning: The contributions of leader effi cacy', *Educational Administration Quarterly*, 44: 496–528.
Leithwood, K. and Seashore Louis, K. (2012) *Linking Leadership to Student Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
Leithwood, K., Seashore Louis, K., Anderson, S. and Wahlstrom, K. (2004) *How Leadership Influences Student Learning*. St. Paul, MN: Center for Applied Research and Educational Improvement.
Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. and Hopkins, D. (2006a) *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*. London, UK: DfES. Recuperado de http://illinoisschoolleader.org/research_compendium/documents/successful_school_leadership.pdf
— (2006b) *Seven Strong Claims about Successful School Leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
Leithwood, K., Harris, A. and Strauss, T. (2010) *Leading School Turnaround*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Lieberman, A. and Miller, L. (1992) *Teachers – Their World and Their Work: Implications for School Improvement*. New York: Teachers College Press.
— (eds.) (2008) *Teachers in Professional Communities*. New York and London: Teachers College Press.
Little, J. W. (1990) 'The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations', *Teachers College Record*, 91: 509–36.
Loeb, S., Darling-Hammond, L. and Luczak, J. (2005) 'How teaching conditions predict teacher turnover in California schools', *Peabody Journal of Education*, 80(3): 44–70.
Loehr, J. and Schwartz, T. (2003) *The Power of Full Engagement*. New York: Free Press. (Trad. esp.: *El poder del pleno compromiso*. Madrid: Algaba, 2003).
Louis, K. S. (2007) 'Trust and improvement in schools', *Journal of Educational Change*, 8: 1–24.
— (2012) 'Learning communities in learning schools: Developing the social capacity for change'. En C. Day (ed.) *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*. London and New York: Routledge, pp. 477–92.
Lovett, S. y Cameron, M. (2014) 'The impact of working conditions on teacher job satisfaction, retention and career decisions: Findings from the Teachers of Promise Study 9 years on', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*.
Luke, A. (2011) 'Generalizing across borders: policy and the limits of educational science', *Educational Researcher*, 40(8): 367–77.
Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. and Norman, S. M. (2007) 'Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction', *Personnel Psychology*, 60: 541–72.
— Avey, J. and Patera, J. (2008) 'Experimental analysis of web-based training intervention to develop positive psychological capital', *Academy of Management, Learning and Education*, 7(2): 209–21.
Luthar, S. (1996) Resilience: A Construct of Value? Paper presented at the 104th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto.
— (2006) 'Resilience in development: A synthesis of research across fi ve decades'. En D. Cicchetti and D. J. Cohen (eds.) *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and*

Adaptation. New York: Wiley, pp. 739–95.
Luthar, S. and Brown, P. (2007) 'Maximizing resilience through diverse levels of inquiry: Prevailing paradigms, possibilities, and priorities for the future', *Development and Psychopathology*, 19: 931–55.
Luthar, S. S., Cicchetti, D. and Becker, B. (2000) 'The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work', *Child Development*, 71: 543–62.
McCormack, A. and Thomas, K. (2003) 'Is survival enough? Induction experiences of beginning teachers within a New South Wales context', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2): 125–38.
Macdonald, D. (1999) 'Teacher attrition: a review of literature', *Teaching and Teacher Education*, 15: 835–48.
McIntyre, F. (2003) *Transition to Teaching: New Teachers of 2001 and 2002. Report of their fi rst two years of teaching in Ontario*. Toronto, ON: Ontario College of Teachers.
McLaughlin, C. (2008) 'Emotional well-being and its relationships to schools and classrooms: a critical refl ection', *British Journal of Guidance and Counselling*, 36(4): 353–66.
MacLure, M. (1993) 'Arguing for yourself: identity as an organising principle in teachers' jobs and lives', *British Educational Research Journal*, 19(4): 311–22.
Maddi, S. R. (2002) 'The story of hardiness: Twenty years of theorizing, research, and practice', *Consulting Psychology Journal*, 54: 173–85.
— (2006) 'Hardiness: The courage to grow from stresses', *The Journal of Positive Psychology*, 1: 1–9.
Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A. and McConney, A. (2012) '"Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalkface', *Teaching and Teacher Education*, 28: 357–67.
Manuel, J. (2003) '"Such are the ambitions of youth": Exploring issues of retention and attrition of early career teachers in New South Wales', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(2): 140–51.
Markow, D. and Martin, S. (2005) *The MetLife Survey of the American Teacher: Transitions and the Role of Supportive Relationships*. New York: MetLife.
Marsh, J. A., Springer, M. G., McCaffrey, D. F., Yuan, K., Epstein, S., Koppich, J. E., Kalra, N., DiMartino, C. and Peng, A. (2011) *A Big Apple for Educators: New York City's Experiment with Schoolwide Performance Bonuses*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
Marzano, R. J. (2000) *A New Era of School Reform: Going Where the Research Takes Us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
Masten, A. (1994) 'Resilience in individual development: successful adaptation despite risk and adversity'. En M. C. Wang and E. W. Gordon (eds.) *Educational Resilience in Inner-City America: Challenges and Prospects*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 3–25.
Masten, A. S. (2001) 'Ordinary magic: resilience process in development', *American Psychologist*, 56: 227–39.
Masten, A. and Garmezy, N. (1985) 'Risk, vulnerability, and protective factors in developmental psychopathology'. En B. Lahey and A. Kazdin (eds.), *Advances in Clinical Child Psychology*, 8: 1–52. New York: Plenum Press.
Masten, A. S., Hubbard, J. J., Gest, S. D., Tellegen, A., Garmezy, N. and Ramirez, M. (1999) 'Adaptation in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence', *Development and Psychopathology*, 11: 143–69.
Matheson, I. (2007) 'Current demographics in the school teacher population in Scotland', Paper presented at the Scottish Educational Research Association conference.
Mawhinney, H., Hass, J. and Wood, C. (2005) 'Teachers' collective effi cacy beliefs in professional learning communities', *Leading and Managing*, 11(2): 12–45.
Mayer, J. D., Salovey, P. and Caruso, D. R. (2004) 'Emotional intelligence: Theory findings

and implications', *Psychological Inquiry*, 15: 197–215.
Meister, D. G. and Ahrens, P. (2011) 'Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories', *Teaching and Teacher Education*, 27: 770–8.
Melucci, A. (1996) *Challenging Codes: Collective Action in the Information Age*. New York: Press Syndicate of the University of Cambridge.
Miller, R. (2008) 'Tales of Teacher Absence: New Research Yields Patterns that Speak to Policymakers', *Center for American Progress.*
Ministerial Council on Education (2003) *Employment, Training and Youth Affairs*. Recuperado de http://apo.org.au/source/ministerial-council-education-employment-training-and-youth-affairs
Mitchell, C. and Sackney, L. (2000) *Profound Improvement: Building Capacity for a Learning Community*. Lisse, Netherlands: Swets & Zeitlinger.
Moe, A., Pazzaglia, F. and Ronconi, L. (2010) 'When being able is not enough. The combined value of positive effect and self effi cacy for job satisfaction in teaching', *Teacher and Teacher Education*, 26: 1145–53.
Moore-Johnson, S. y el Project on the Next Generation of Teachers (2004) Finders and Keepers: Helping New Teachers Survive and Thrive in Our Schools. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
Moos, L., Johansson, O. and Day, C. (eds.) (2012) *How School Principals Sustain Success over Time: International Perspectives*. Dordrecht: Springer.
Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M. y Clarke, A. (2010) 'What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives', *British Educational Research Journal*, 36(2): 191–208.
Mourshed, M., Chijioke, C. and Barber, M. (2010) *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. New York, NY: McKinsey and Company.
Müller, K., Alliata, R. and Benninghoff, F. (2009) 'Attracting and retaining teachers: A question of motivation', *Educational Management Administration and Leadership*, 37(5): 574–99.
NAHT (National Association of Headteachers) (2011) *Annual Report of the State of the Labour Market for Senior Staff in Schools in England & Wales*. Haywards Heath, West Sussex: NAHT.
Nash, P. (2005) Speech to Worklife Support Conference. London Well Being Conference, 21 April 2005.
NCSL (National College for School Leadership) (2003) *School Leadership 2003*. Nottingham: National College for School Leadership.
Neenan, M. (2009) *Developing Resilience*. Hove, East Sussex: Routledge.
NEF (New Economics Foundation) (2007) *National Accounts of Well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet*. London: NEF.
— (2009) *National Accounts of Well-being: Bringing real wealth onto the balance sheet*. London: NEF.
Nias, J. (1981) 'Commitment and motivation in primary school teachers', *Educational Review*, 33(3): 181–90.
— (1989) *Primary Teachers Talking*. London: Routledge.
— (1996) 'Thinking about feeling: The emotions in teaching', *Cambridge Journal of Education*, 26(3): 293–306.
— (1999) 'Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength'. En R. Vandenberghe and A. M. Huberman (eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 223–37.
Nieto, S. (2003) *What Keeps Teachers Going*? New York: Teachers College Press.
— (2010) 'Foreword'. En W. Ayers, *To Teach: The Journey of A Teacher*. New York, NY: Teachers College Press, pp. ix–x.

— (2011) 'Critical hope, in spite of it all'. En R. F. Elmore (ed.) *I Used to Think … and Now I Think*. Cambridge, MA: Harvard Education Press, pp. 127–33.
Noddings, N. (2005) *The Challenge to Care in Schools*. New York and London: Teachers College Press.
— (2010) *The Maternal Factor: Two Paths to Morality*. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press
O'Connor, K. E. (2008) '"You choose to care": Teachers, emotions and professional identity', *Teachers and Teacher Education*, 24(1): 117–26.
O'Connell Higgins, G. (2004) *Resilient Adults: Overcoming a Cruel Past*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
OECD (2005a) *Education at a Glance*. Paris: OECD.
— (2005b) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Paris: OECD.
— (2008) *Improving School Leadership*. Paris: OECD.
— (2009) *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Paris: OECD.
— (2010) *Education Today: The OECD Perspective*. Paris: OECD.
— (2011) *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*. Paris: OECD.
— (2012a) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Paris: OECD.
— (2012b) *Education Today 2013*. Paris: OECD.
— (2013) *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. Paris: OECD.
Olsen, B. (2008) *Teaching What They Learn, Learning What They Live*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
— and Sexton, D. (2009) 'Threat rigidity, school reform, and how teachers view their work inside current education policy contexts', *American Educational Research Journal*, 46(1): 9–44.
Oswald, M., Johnson, B. and Howard, S. (2003) 'Quantifying and evaluating resilience-promoting factors – teachers' beliefs and perceived roles', *Research in Education*, 70: 50–64.
Palmer, P. J. (1998) *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
— (2007) *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life* (10th Anniversary edition). San Francisco: Jossey-Bass.
Patterson, J. y Kelleher, P. (2005) *Resilient School Leaders: Strategies for Turning Adversity into Achievement*. Alexandria, VA: ASCD.
Pence, A. R. (ed.) (1998) *Ecological Research with Children and Families: From Concepts to Methodology*. New York: Teachers' College Press.
Peters, J. and Pearce, J. (2012) 'Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 18(2): 249–62.
Peterson, C. (2006) *A Primer in Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
Peterson, S. J. and Luthans, F. (2003) 'The positive impact and development of hopeful leaders', *Leadership and Organization Development Journal*, 24: 26–31.
Pillen, M.; Beijaard, D. and van Brok, P. (2012) 'Tensions in learning to teach: accommodation and the development of teacher identity', *European Journal of Teacher Education*, 55(1): 8–24.
PricewaterhouseCoopers (2001) *Teacher Workload Study*. London: DfES.
Prieto, L. L., Soria, M. S., Martinez, I. M. and Schaufeli, W. (2008) 'Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time', *Psicothema*, 70: 354–60.

Putnam, R. D. (1993) 'The prosperous community: Social capital and public life', *The American Prospect*, 4(13): 11–18.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. and Salmeha-Aro, K. (2011) 'Teacher-working environment fi t as a framework for burnout experienced by Finnish teachers', *Teaching and Teacher Education*, 27(7): 1101–1110.

Rhodes, C., Nevill, A. and Allan, J. (2004) 'Valuing and supporting teachers: A survey of teacher satisfaction, dissatisfaction, morale and retention in an English local education authority', *Research in Education*, 71: 67–80.

Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jenson, S. and Kumpfer, K. L. (1990) 'The resiliency model', *Health Education*, 21(6): 33–9.

Rinke, C. (2008) 'Understanding teachers' careers: Linking professional life to professional path', *Educational Research Review*, 3: 1–13.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. and Kain, J. F. (2005) 'Teachers, schools and academic achievement', *Econometrica*, 73(2): 417–58.

Robinson, V., Hohepa, M. and Lloyd, C. (2009) *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration (BES)*, Ministry of Education, New Zealand. Recuperado de http://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/13723

Rockoff, J. E. (2004) 'The impact of individual teachers on student achievement: evidence from panel data', *American Economic Review Papers and Proceedings*, 94(2): 247–52.

Ronfeldt, M., Loeb, S. and Wykckoff, J. (2013) 'How Teacher Turnover Harms Student Achievement', *American Educational Research Journal*, 50(1): 4–36.

Roosmarijn, M. C., Zwetsloot, G. I. J. M., Bos, E. H. y Wiezer, N. M. (2014) 'Exploring teacher and school resilience as a new perspective to solve persistent problems in the educational sector', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2015, 622-637.

Rose, M. (2010) 'Afterward'. En W. Ayers, *To Teach: The Journey of a Teacher*. New York, NY: Teachers College Press, pp. 167–9.

Rots, I. and Aelterman, A. (2008) 'Two profi les of teacher education graduates: A discriminant analysis of teaching commitment', *European Educational Research Journal*, 7: 523–34.

Rutter, M. (1990) 'Psychosocial resilience and protective mechanisms'. En J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein and S. Weintraub (eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press, pp. 181–214.

— (2006) *Genes and Behavior: Nature–nurture Interplay Explained*. Malden, MA: Blackwell.

Rutter, M., Maughan, B., Mortimore, P., Ouston, J. y Smith, A. (1979). *Fifteen Thousand Hours: Schools and Their Effects on Children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Ryan, R. M. and Deci, E. l. (2000a) 'Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Defi nitions and New Directions', *Contemporary Educational Psychology*, 25: 54–67.

— (2000b) 'Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being', *American Psychologist*, 55: 68–78.

Sachs, J. (2001) 'Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes', *Journal of Education Policy*, 16(2): 149–61.

— (2003a) *The Activist Teaching Profession*. Buckingham: Open University Press.

— (2003b) 'The activist professional', *Journal of Educational Change*, 1: 77–95.

— (2011) 'Skilling or Emancipating? Metaphors for Continuing Teacher Professional Development'. En N. Mockler and J. Sachs (eds.), *Rethinking Educational Practice Through Reflexive Inquiry*. Dordrecht: Springer, pp. 153–68.

Salovey, P. y Mayer, J. D. (1989) 'Emotional Intelligence', *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185–211.

Sammons, P., Day, C., Kington, A., Gu, Q., Stobart, G. and Smees, R. (2007) 'Exploring variations in teachers' work, lives and their effects on pupils: key fi ndings and implications from a longitudinal mixed-method study', *British Educational Research Journal*, 33(5): 681–701.

Sammons, P., Gu, Q., Day, C. and Ko, J. (2011) 'Exploring the impact of school leadership on pupil outcomes', *International Journal of Educational Management*, 25(1): 83–101.

Schaufeli, W. B. and Buunk, B. P. (2003) 'Burnout: An overview of 25 years of research in theorizing'. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst and C. L. Cooper (eds.) *The Handbook of Work and Health Psychology*. Chichester: Wiley, pp. 383–425.

Scheopner, A. J. (2010) 'Irreconcilable differences: Teacher attrition in public and catholic schools', *Educational Research Review*, 5(3): 261–77.

Schlichte, J., Yssel, N. and Merbler, J. (2005) 'Pathways to burnout: Case studies in teacher isolation and alienation', *Preventing School Failure*, 50(1): 35–40.

Schutz, P. A. and Zembylas, M. (eds.) (2009) Advances in Teacher Emotion Research: *The Impact on Teachers' Lives*. New York: Springer.

Scott, C., Stone, B. and Dinham, S. (2001) '"I love teaching but…" International patterns of teacher discontent', *Educational Policy Analysis Archives*, 9(28): 1–16.

— and Dinham, S. (2002) 'The beatings will continue until quality improves: carrots and sticks in the search for educational improvement', *Teacher Development*, 6(1): 15–31.

Seashore Louis, K. (2007) 'Trust and Improvement in Schools', *Journal of Educational Change*, 8: 1–24.

— and Miles, M. B. (1990) *Improving the Urban High School: What Works and Why*? New York, NY: Teachers College Press.

Seldon, A. (2009) *Trust: How we lost it and how to get it back*. London: Biteback Publishing.

Seligman, M. (1998) *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books. (Trad. esp.: *Aprenda optimismo. Haga de su vida una experiencia gratificante.* Barcelona: Debolsillo, 2011).

Sharp, P. (2001) *Nurturing Emotional Literacy*. London: David Fulton.

Shen, J. and Palmer, L. B. (2009) 'Inadequate preparation does impact teacher attrition'. En J. Shen (ed.), *School Leaders: Professional and Demographic Characteristics*. New York: Peter Lang, pp. 125–40.

Shulman, L. (1998) 'Theory, practice, and the education of professionals', *The Elementary School Journal*, 98(5): 511–26.

Simecka, M. (1984) 'A world with utopias or without them?' En P. Alexander and R. Gill (eds.), *Utopias*, London: Duchworth.

Smethem, L. (2007) 'Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay?', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13: 465–80.

Smith, M. K. (2004) 'Nel Noddings, the ethics of care and education'. Recuperado de http://infed.org/mobi/nel-noddings-the-ethics-of-care-and-education/

Smith, T. and Ingersoll, R. (2004) 'What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?', *American Educational Research Journal*, 41(3): 681–714.

Smith, J. M. and Kovacs, P. E. (2011) 'The impact of standards-based reform on teachers: the case of "No Child Left Behind"', *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(2): 201–225.

Smithers, A. and Robinson, P. (2003) *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession. Research report 430*. London: Department for Education and Skills.

Snyder, C. R., Irving, L. and Anderson, J. R. (1991) 'Hope and health: Measuring the will and the ways'. En C. R. Snyder and D. R. Forsyth (eds.), *Handbook of Social and Clinical Psychology: The Health Perspective*. Elmsford, New York: Pergamon Press, pp. 285–305, citado en C. R. Snyder (2000) 'Hypothesis: There is Hope'. En C. R. Snyder (ed), *Handbook of Hope Theory, Measures and Applications*. San Diego: Academic

Press, pp. 3–21.
Sockett, H. (1993) *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
Solomon, R. C. and Flores, F. (2001) *Building Trust in Business, Politics*, *Relationships and Life*. New York: Oxford University Press.
Stanley, J. (2012) 'How Can Teachers Be Stressed?', 10 September 2012: Huffi ngton Post. Recuperado de ngtonpost.co.uk/julian-stanley/teachers-how-can-theybe-stressed_b_1864160.html
Starratt, R. J. (2012) *Cultivating the Ethical School*. Abingdon, Oxon: Routledge.
Steptoe, A., Wardle. J. and Marmot, M. (2005) 'Positive affect and health-related neuroendocrine, cardiovascular, and infl ammatory processes', *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102, 6508-6512.
Sternberg, R. J. (ed.) (2000) *Handbook of Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
Stets, J. E. and Burke, P. J. (2000) 'Identity theory and social identity theory', *Social Psychology Quarterly*, 63(3): 224–37.
Stoll, L. (2009) 'Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape', *Journal of Educational Change*, 10: 115–27.
Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S. and Warne, T. (2002) 'Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux', *Journal of Educational Policy*, 17(1): 109–38.
Sutton, R. and Wheatley, K. F. (2003) 'Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directors for future research', *Educational Psychology Review*, 15(4): 327–58.
Sutton Trust (2011) *Improving the Impact of Teachers on Pupil Achievement in the UK – Interim Findings*. London: The Sutton Trust.
Swann, M., McIntyre, D., Pell, T., Hargreaves. L. and Cunningham, M. (2010) 'Teachers' conceptions of teacher professionalism in England in 2003 and 2006', *British Educational Research Journal*, 36(4): 549–71.
Tait, M. (2008) 'Resilience as a contributor to novice teacher success, commitment, and retention', *Teacher Education Quarterly*, 35(4): 57–75.
Talbert, J. E. and McLaughlin, M. W. (2006) *Building School-Based Teacher Learning Communities: Professional Strategies to Improve Student Achievement*. New York: Teachers College Press.
Taris, T. W., Kompier, M. A., De Lange, A. H., Schaufeli, W. B. and Schreurs, P.J.G. (2003) 'Learning new behaviour patterns: a longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers', *Work and Stress*, 17(1): 1–20.
Taylor, S. (2007) 'Social support'. En H. S. Friedman and R. C. Silver (eds.), *Foundations of Health Psychology*. New York: Oxford University Press.
Thomson, P. (2009) *School Leadership – Heads on the Block*? London: Routledge.
Torres, A. S. (2012) '"Hello, goodbye": Exploring the phenomenon of leaving teaching early', *Journal of Educational Change*, 13: 117–54.
Tricarico, K. M., Jacobs, J. and Yendol-Hoppey, D. (2012) Reflection on their first five years of teaching: understanding staying and impact power. Paper presented at AERA, Vancouver, Canada, April 2012.
Troman, G. and Woods, P. (2001) *Primary Teachers' Stress*. London: Routledge.
Tschannen-Moran, M. (2004) *Trust Matters: Leadership for Successful Schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
Tschannen-Moran, M. and Hoy, A. W. (2001) 'Teacher efficacy: Capturing an elusive construct', *Teacher and Teacher Education*, 17: 783–805.
— (2007) 'The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers', *Teaching and Teacher Education*, 23: 944–56.

— and Barr, M. (2004) 'Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement', *Leadership and Policy in Schools*, 3(3): 189–209.

Tucker, M. (2011) *Surpassing Shanghai*. Harvard: Harvard Educational Publishing Group.

UNESCO (2006) *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Paris: UNESCO.

— (2011) *The Global Demand for Primary Teachers – 2011 Update*. Paris: UNESCO.

Ungar, M. (2004) 'A constructionist discourse on resilience: multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth', *Youth and Society*, 35: 341–65.

UNICEF (2007) *Child Poverty in Perspective: Overview of Child Well-Being in Rich Countries: A Comprehensive Assessment of the Lives and Well-Being of Children and Adolescents in the Economically Advanced Nations*. Florence: UNICEF, Innocenti Research Centre.

Van den Berg, R. (2002) 'Teachers' meanings regarding educational practice', *Review of Educational Research*, 72(4): 577–625.

van Veen, K. and Lasky, S. (2005) 'Editorial: Emotions as a lens to explore teacher identity and change: different theoretical approaches', *Teaching and Teacher Education*, 21: 895–8.

— and Sleegers, P. (2006) 'How does it feel? Teachers' emotions in a context of change', *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 85–111.

Wallace Foundation (2013) *The School Principal as Leader: Guiding Schools to Better Teaching and Learning*. New York, NY: The Wallace Foundation.

Waller, M. (2001) 'Resilience in ecosystemic context: Evolution of the concept', *American Journal of Orthopsychiatry*, 7(3): 290–7.

Walsh, F. (1998) *Strengthening Family Resilience*. New York: Guildford Press.

Wang, J. L. (2004) 'Rural–urban differences in the prevalence of major depression and associated impairment', *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39(1): 19–25.

Wang, M. (1997) 'Next steps in inner city education: focusing on resilience development and learning success', *Education and Urban Society*, 29(3): 255–76.

Watson, C. (2006) 'Narratives of practice and the construction of identity in teaching', *Teachers and Teaching*, 12: 509–26.

Webb, R., Vulliamy, G., Hämäläinen, S., Sarja, A., Kimonen, E. and Nevalainen, R. (2004) 'Pressures, rewards and teacher retention: a comparative study of primary teaching in England and Finland', *Scandinavian Journal of Educational Research*, 48(2): 169–88.

Weiss, E. M. (1999) 'Perceived workplace conditions and fi rst-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis', *Teaching and Teacher Education*, 15: 861–79.

Wenger, E. (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press. (Trad. esp.: *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós, 2011).

Werner, E. and Smith, R. (1988) *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*. New York: Adams Bannister & Cox.

Wilshaw, M. (2012) 'The Good Teacher', *Journal of the Royal Society of Arts*, Summer 2012: 16–17.

Wood, A. (2005) 'The importance of principals: Site administrators' roles in novice teacher induction', *American Secondary Education*, 33(2): 39–62.

Wright Mills, C. (1959) *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.

Wriqi, C. (2008) 'The structure of secondary school teacher job satisfaction and its relationship with attrition and work enthusiasm', *Chinese Education and Society*, 40(5): 17–31.

Yendol-Hoppey, D., Dana, N. and Jacobs, J. (2009) Critical concepts of mentoring in an urban setting. *The New Educator*, 5, 22–44

Yuan, K., Le, V., McCaffrey, D., Marsh, J., Hamilton, L., Stecher, B. and Springer, M. (2013) 'Incentive pay programs do not affect teacher motivation or reported practices: results from three randomized studies', *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35(1): 3–22.

Zembylas, M. (2005) 'Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching', *Teaching and Teacher Education*, 21(8): 935–48.

— (2011) 'Teaching and teacher emotions: A post-structural perspective'. En C. Day and J. Chi-Kin Lee (eds.), *New Understandings of Teachers' Work*. Dordrecht, Netherlands: Springer, pp. 31–43.

Zembylas, M. and Schutz, P. (eds.) (2009) *Teachers' Emotions in the Age of School Reform and the Demands for Performativity*. Dordrecht: Springer.

Zucker, R. A. (2006) 'Alcohol use and the alcohol use disorders: A developmental–biopsychosocial systems formulation covering the life course'. En D. Cicchetti and D. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Vol. 3. Risk, disorder, and adaptation* (2nd edn), pp. 620–56. New York: Wiley.

---

* Las páginas web contenidas en esta Bibliografía han sido consultadas con fecha 16-02-2015.

[1] Informe sobre las competencias de los profesores noveles realizado en Gran Bretaña en el 2012; recomendaba encarecidamente que para obtener la *licencia* –una prerrogativa en el Reino Unido– para poder enseñar en las escuelas superaran unas pruebas más duras que las existentes [N. de la Trad.].

[2] En Inglaterra, en el año académico 2010/11, el 56 % de los profesores se acogió a alguna baja por enfermedad, comparado con el 52 % del año 2008/2009, con una media de 4'6 días por profesor (DfE, 2012). Mientras que las tasas de ausencias del profesorado son más altas en el mundo desarrollado (20 %) y más bajas en el Reino Unido (3'2 %) y en Queensland, Australia (3'1 %), en general es probable que los costes totales sean significativos. Estos datos generales también enmascaran diferencias entre escuelas, en distintos contextos y culturas.

[3] Importante organización fundada en 1877, presente en Inglaterra y Escocia, que ofrece apoyo emocional y práctico tanto para los profesores como para las familias y ofrece una línea telefónica de ayuda y asesoramiento las 24 horas del día, 365 días al año, así como programas de intervención, informes, becas y otros recursos. [N. de la Trad.].

[4] Según un informe de UNICEF (2007), el 16'2 % de los niños británicos viven por debajo del umbral de la pobreza, el 35'8 % registran haber sufrido *bullying* hace menos de dos meses, el 35'3 % de los alumnos de 15 años aspiran a un trabajo poco cualificado y el 30'8 % de los jóvenes afirman que se han emborrachado en dos o más ocasiones.

[5] Un informe comisionado por el ETUCE (*European Trade Union Committee for Education*, 2011) sobre una muestra de 5400 profesores de 500 escuelas de toda Europa descubrió que los profesores del Reino Unido registraban los más elevados niveles de *burnout*, ocupaban el segundo lugar en materia de estrés cognitivo y presentaban niveles de problemas de disciplina con los alumnos y conflictos con los padres por encima de la media. Los profesores de este informe también ocupaban el segundo puesto en cuanto a niveles de carga de trabajo y expresaban que esto tenía un impacto negativo en su vida personal fuera de la escuela.

[6] Ofsted (siglas en inglés para *Office for Standards in Education, Children's Services and Skills* [Oficina de estándares educativos, servicios a la infancia y competencias]) es un departamento del gobierno del Reino Unido que se ocupa, por medio de una cartera de inspectores, de la garantía de la calidad educativa de las escuelas del país [N. de la Trad.].

[7] Áreas en las que están divididas las escuelas en Inglaterra, similares a un distrito escolar, con el objeto de facilitar su gestión y su rendición de cuentas, entre otras cosas [N. de la Trad.].

[8] Por CPD (*Continuing Professional Development* [Desarrollo profesional continuo]) o CPE (*Continuing Professional Education* [Formación profesional continua]) se entienden en el Reino Unido los medios por los cuales las personas mantienen actualizados sus conocimientos y competencias vinculadas con su vida profesional en la mayoría de profesiones [N. de la Trad.].

[9] INSET (acrónimo de *IN-SErvice Training Day* [Día de formación]) es el nombre que se le aplica a un conjunto de series de cinco días que se celebran en la mayoría de escuelas inglesas, galesas y del norte de Irlanda cada trimestre; durante esos días no hay carga lectiva y el alumnado no asiste a la escuela, mientras que el personal docente y administrativo asiste a sesiones de formación o se dedica a tareas administrativas. Popularmente conocido como *Baker Day* [N. de la Trad.].

[10] Conferencias de formación dirigidas especialmente a los profesores noveles o NQT (*Newly Qualified Teachers* [Profesores recién titulados]); una categoría empleada en el Reino Unido para referirse a los profesores que llevan menos de 20 meses en la profesión [N. de la Trad.].

[11] El de *máscara* es un concepto de la psicología diferencial que indica la construcción

de la personalidad deseada que realiza el sujeto en un contexto dado [N. de la Trad.].

[12] No confundir con las *escuelas libres* del territorio español, ligadas a la pedagogía viva. La *free school* en Inglaterra es una escuela fundada por una organización o grupo de individuos que está financiada por el gobierno, pero que no está bajo el control de la autoridad local [N. de la Trad.].

"EDUCADORES XXI"

Una Colección que intenta delinear, bajo distintos aspectos y ámbitos, la figura de los docentes en el siglo XXI:

su personalidad, su rol, sus intereses, sus valores, sus inquietudes, sus perspectivas, sus funciones, etc.

Para ser y sentirse capaces de educar a los alumnos y alumnas del siglo XXI.

TÍTULOS PUBLICADOS:

BAZARRA, L., CASANOVA, O. y GARCÍA UGARTE, J.: *Ser profesor y dirigir profesores en tiempos de cambio.*

BEAUDOIN, N.: *Una escuela para cada estudiante. La relación interpersonal, clave del proceso educativo.*

DAY, Ch.: *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores.*

– y GU, Q.: *Educadores resilientes, escuelas resilientes.*

HAIGH, A.: *Enseñar bien es un arte. Sugerencias para principiantes.*

HOLMES, E.: *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente.*

LEAMAN, L.: *Los profesores "perfectos" existen. Descubriendo lo mejor de uno mismo.*

LÓPEZ RUPÉREZ, F.: *Fortalecer la profesión docente. Un desafío crucial.*

MAÑÚ, J.M. y GOYARROLA, I.: *Docentes competentes. Por una educación de calidad.*

MARQUES, R.: *Profesores muy motivados. Un liderazgo positivo promueve el bienestar docente.*

– Saber educar. Un arte y una vocación.

MONARCA, H.: *Los fines en educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico.*

PÉREZ ESCLARÍN, A.: *Educar para humanizar.*

SANCHES, M.A.: *Educar es creer en la persona.*

URBIETA, J.R.: *El regalo de sí mismo. Educarnos para educar.*

ZABALZA, M.A. y ZABALZA CERDEIRIÑA, Mª.A.: *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar".*

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES, 2016
Paseo Imperial 53-55, 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

© RoutledgeFalmer, a member of the Taylor and Francis Group
Título original: *Resilient Teachers, Resilient Schools*

Traducción: Sara Alcina Zayas

ISBN lpapel: 978-84-277-2102-9
ISBN ePdf: 978-84-277-2105-0
ISBN ePub: 978-84-277-2188-3

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

El Currículo de Educación Infantil

Aspectos básicos

Ángeles Gervilla Castillo

primeros años

narcea

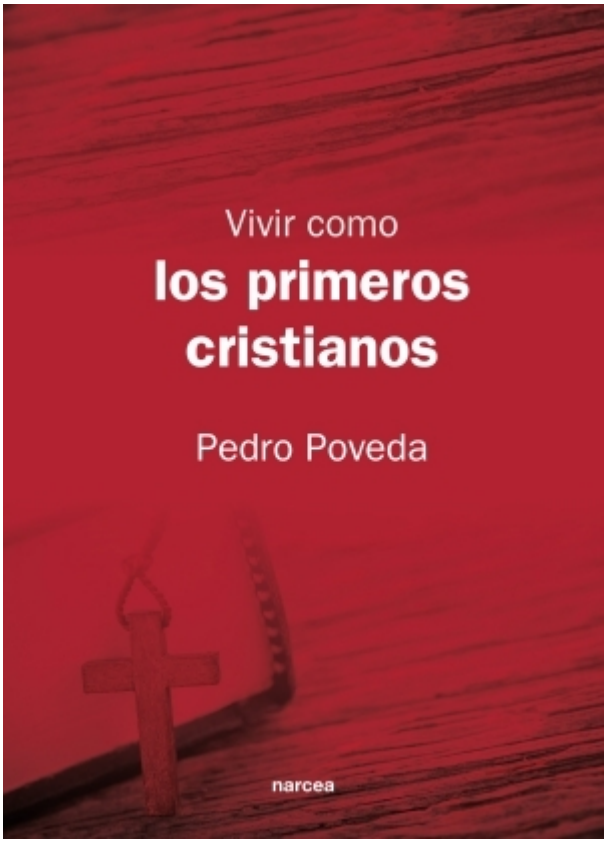
El currículo de Educación Infantil

Gervilla, Ángeles
9788427720916
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

Un libro breve, sencillo y práctico en el que se ofrecen modelos, medios, recursos y orientaciones de evaluación, para elaborar y poner en práctica el currículo de la educación infantil. Concede especial importancia al papel de la familia en esta etapa educativa y orienta sobre las relaciones familila-escuela. Dedica un capítulo final al Practicum en educación infantil. Un manual básico para la formación inicial de los maestros y maestras de los más pequeños.

Cómpralo y empieza a leer


Vivir como
los primeros cristianos
Pedro Poveda
narcea

Vivir como los primeros cristianos

Poveda, Pedro
9788427721456
120 Páginas

Dentro de la obra espiritual de san Pedro Poveda, "Vivir como los primeros cristianos" recoge uno de los aspectos fundamentales de su pensamiento: la vuelta a la vocación arrolladora de los hombres y mujeres de la primitiva Iglesia que fueron capaces de cambiar la historia con el testimonio de una fe vivida en la entraña del mundo hecha aliento, levadura y sal.

Los pensamientos, entresacados de su amplia producción literaria, nos ofrecen, como en pinceladas, las características propias del cristiano que quiere ser un verdadero seguidor de Jesús y un atento servidor de los que le rodean. Fe, tolerancia, alegría, humildad, oración, audacia, seguimiento…, van apareciendo a través de las páginas de este libro con esa contundencia y el convencimiento tan característicos de su autor que mueven a tomar en serio a ejemplo de los primeros cristianos, la vida cotidiana.

universitaria

Competencias genéricas en educación superior

Metodologías específicas para su desarrollo

Lourdes **VILLARDÓN-GALLEGO**
(Coord.)

narcea

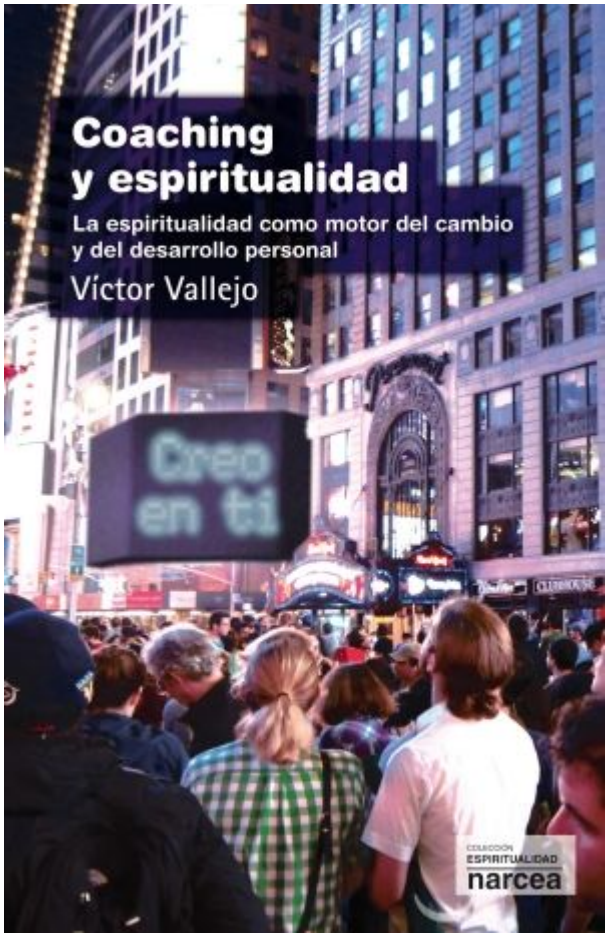
Competencias genéricas en educación superior

Villardón-Gallego, Lourdes
9788427721760
192 Páginas

La transformación tecnológica, económica y social de este siglo afecta de una manera importante al ámbito laboral, variando los requerimientos profesionales hacia las competencias. En una sociedad en cambio, los profesionales deben ser adaptables, flexibles e innovadores. Estas cualidades enlazan directamente con las competencias genéricas, cuyo desarrollo se convierte en un objetivo formativo innegable en la universidad.

Sin embargo, el profesorado encuentra serias dificultades para llevar a cabo esta función, en gran parte debido al desconocimiento de propuestas metodológicas que permitan trabajar dichas competencias.

El libro ofrece al docente universitario estrategias y recursos didácticos para desarrollar competencias genéricas dentro de las asignaturas. La obra se centra en algunas competencias seleccionadas según criterios de utilidad, transversalidad y presencia en los perf iles profesionales: la competencia para aprender, la comunicación escrita, el trabajo en equipo, la competencia emprendedora y la competencia comunicación interpersonal.


Coaching
y espiritualidad
La espiritualidad como motor del cambio
y del desarrollo personal
Víctor Vallejo
Creo
en ti
COLECCIÓN
ESPIRITUALIDAD
narcea

Coaching y espiritualidad

Vallejo, Víctor
9788427721807
128 Páginas

Cómpralo y empieza a leer

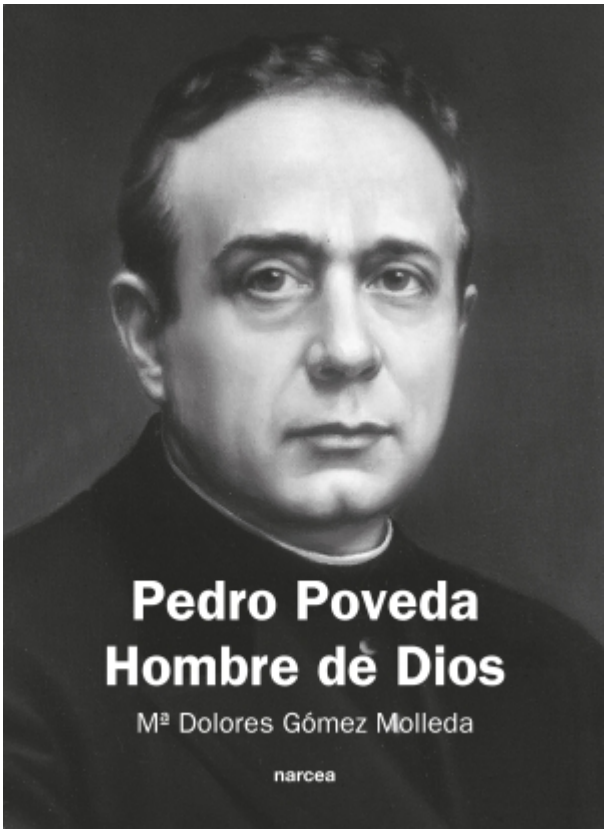
¿Cómo te encuentras? ¿Cómo te encuentras a ti mismo cuando andas perdido? ¿Qué tipos de encuentro has tenido a lo largo del día de hoy? ¿Cómo te encuentras ante un acontecimiento que te des-borda, que te hace salir más allá de tu piel? ¿Has sentido alguna vez la Inmensidad? ¿Cómo fue?

Estas son las preguntas poderosas a las que responde el autor en este libro, escrito con sencillez y profundidad, fácil de leer y muy motivador. Todas estas características son las propias de un coach que cuenta con una gran experiencia. El coaching espiritual nos ayuda a descubrir y mantener la mirada en nuestra vivencia espiritual de tal modo que se convierta en una experiencia significativa, cargada de sentido y poder transformador. El modelo de coaching que el autor nos presenta nos sitúa en un proceso de cambio y de mejora continua que nos abre al encuentro con nosotros mismos, con los demás y con lo Trascendente; tres tipos de encuentro que definen toda forma de espiritualidad.

Cuidar nuestra vida interna, nuestra relación con los que nos rodean y abrirnos a la Trascendencia resulta una inversión a largo plazo que mejorará nuestra calidad de vida, nuestra forma de afrontar el trabajo y desarrollará al máximo nuestro potencial. Por estas razones, Coaching y espiritualidad se presenta como un libro útil

para aquellos que quieren mejorar su vida en cualquier situación en la que se encuentren con la seguridad de que en sus páginas encontrarán recursos para entrar en su interior y sacar de él lo mejor que tienen.

Cómpralo y empieza a leer


Pedro Poveda
Hombre de Dios
Mª Dolores Gómez Molleda
narcea

Pedro Poveda

Gómez Molleda, Mª Dolores
9788427722118
72 Páginas

La semblanza interior de un hombre profundamente unido a Dios, libre bajo la soberanía del espíritu y atento a las necesidades de sus contemporáneos. Pedro Poveda buscaba, sencillamente, una forma de vivir lo 'sacro' en lo desacralizado y profano, al modo de los primeros cristianos. Su figura y su obra constituyen una renovación y una pauta para la presencia evangelizadora de los creyentes en la sociedad actual.